سلسلة علم النفس

١٧

علم النفس

بين الشخصية والفكر

إعداد

الشيخ كامل محمد محمد عويضة

دار الكتب العلمية

بيروت - لبنان

سلسلة علم النفس



بين الشخصية والفكر

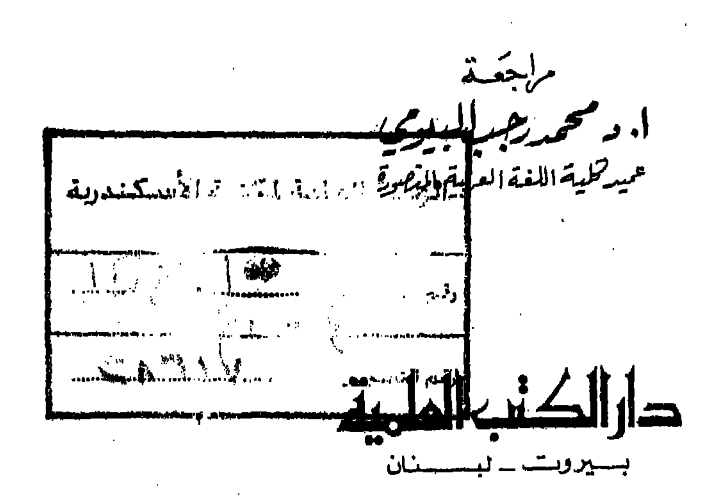
إعداد

كامل محمد محمد عويضة

مراجعة

أ. د محمد رجب البيومي

عميد كلية اللغة العربية بالمنصورة



دار الكتب العلمية

بيروت - لبنان

الطبعة الأولى

١٤١٦هـ - ١٩٩٦م.

دار الكتب العلمية

بيروت - لبنان

العنوان : رمل الظريف، شارع البحتري، بناية ملكارت

تلفون وفاكس : ٣٦٤٣٩٨ - ٣٦٦١٣٥ - ٦٠٢١٣٣ (١ ٩٦١) ٠٠

صندوق بريد: ٩٤٢٤ - ١١ بيروت - لبنان

DAR al-KOTOB al-ILMIYAH

Beirut - Lebanon

Address : Ramel al-Zarif, Bohtory st., Melkart bldg., 1st Floore.

Tel. & Fax : 00 (961 1) 60.21.33 - 36.61.35 - 36.43.98

P.O.Box : 11 - 9424 Beirut - Lebanon

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

يعتقد معظمنا بأننا نعرف ما نقصده عندما نتحدث عن الصحة. إلا أن قليلاً من التفكير الناقد سيكشف أن معنى الاصطلاح خداع للغاية. ونحن نفترض بأننا أصحاء عندما لا نكون مرضى. وكل فرد يعرف ما معنى أن يكون الإنسان مريضاً. إن ذلك يعني بأن جسمنا متعب، فعندما نصاب بالحمى نفقد الحيوية، ونفقد الاهتمام بكل شيء سوى أن نشفى. ولكن ما هي هذه الحالة الصحية التي نفقدها عندما نمرض؟ يصف الأطباء حالة الصحة باصطلاحات ذات أسس فسيولوجية من نوع أو آخر، فيقولون بأن درجة حرارة الجسم «عادية» ونسبة ضربات القلب وضغط الدم «عادية»... الخ. وهذه كلها علامات على أن جسمنا في حالة جيدة. ومن الواضح إذن أن الصحة ترمز إلى أسلوب للعمل الجسمي له قيمة فكل شخص يريد أن يكون متمتعاً بالصحة، وأن يكون جسمه خالياً من الألم، ولديه طاقة تستمر لفترة طويلة. وربما يكون لدينا هنا تعريفاً للصحة: بأنها ذلك الأسلوب من عمل الأعضاء الذي يؤكد بأن الجسم سيكون خالياً من الألم، يتميز بالحيوية ويعيش لفترة طويلة.

لكننا اليوم عندما نتحدث عن الصحة فإننا نميز بين الصحة الجسمية

والصحة العقلية، فما الذي نعنيه بالصحة العقلية؟ هل هي تعني نفس الشيء كالصحة الجسمية؟ وهل يمكننا أن نقول بأن العقل الصحي هو الذي يخلو من الألم ولديه طاقة كبيرة ويعيش لفترة طويلة؟ أما أن هذا القول خاطىء، لأن العقل مفهوم تجريدي أكثر منه شيء عياني؟ فنحن نرى الجسم، ونشعر به، ونزنه، ونقيسه. ولا يمكن أن نتعامل مع العقل بهذا الشكل. وإذا كان الحال كذلك، فكيف يمكننا الحديث عن الصحة العقلية أو العقل الصحي.

وسنستخدم الشخصية الصحية كبديل لإصلاح الصحة العقلية. إلا أن الشخصية ليست شيئاً أو موضوعاً يمكن دراسته مثل الجسم. فالشخصية إصطلاح مجرد يرمز إلى أنماط السلوك الثابتة والمميزة التي يتصرف بها الشخص بالنسبة لموقف الحياة. ويمكن للملاحظ أن يرى شخصاً يتصرف في موقف معين وفي ضوء الملاحظة الطويلة، يستطيع أن يلاحظ اتساقاً في أنماط السلوك التي يتصرف بها الفرد. وهذا الاتساق في أنماط التصرف يسمى بالسمات.

ولا شك أن أي شخص يعرف سمات أمه أو أبيه أو زميله أو أصدقائه. فهو قد لاحظ الطرق التي يتصرف بها هؤلاء الناس في عدد متنوع من المواقف، ويمكنه أن يتنبأ بشيء من الدقة بكيفية تصرفهم في بعض المواقف المستقبلية. فعندما نقول بأنه يعرف شخصية أبيه فإننا نقصد أنه يعرف كيف يستجيب والده لمواقف الحياة المختلفة. ولكن إذا كانت الشخصية ترمز إلى الأنماط الثابتة نسبياً لسلوك الفرد، فما هي الشخصية السوية والصحية؟ من الواضح أنها ترمز إلى طريقة التصرف التي لها قيمة. ولكن من الذي يقومها؟.

ويمكننا القول بشيء من التشدد: السوية أو الصحية ترمز إلى طرق

التصرف التي تقوم بواسطة أخصائي «الصحة العقلية» أو أخصائي الصحة الشخصية. وقد نسأل عند هذا الحد «لماذا يجب أن يكون أخصائي الصحة الشخصية مؤهلاً للحكم على الكيفية التي يجب أن يتصرف بها الناس ليصبحوا سعداء وأصحاء؟ والسبب هو أن أخصائي الصحة الشخصية وخاصة المعالجين الممارسين للشخصية قد درسوا الإنسان بدقة أكثر مما درس في أي وقت خلال التاريخ. وعلى أساس معلوماتهم الخاصة للجانب الذاتي للإنسان، فإنهم طوروا تدريجياً مفهوماً لقوى الإنسان الكامنة للنمو والسعادة والشفاء والنكوص أيضاً. كما أنهم بدأوا يبلورون معلومات عن الظروف التي يستخدم الإنسان في تحقيق السعادة والنمو، وعملوا تخطيطاً لما يمكن أن تكون عليه الشخصية الصحية أو السوية والسلوك الصحي. وما دامت الشخصية الصحية ترمز لطرق ذات قيمة في التصرف في مواقف الحياة، فلنحاول فحص مشكلة الشخصية بتفصيل أكثر. ولنوضح ما ينتابها من فكر، والله من وراء القصد، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

وكتبه،

كامل محمد محمد عويضة

مصر. المنصورة. عزبة الشال.

ش جامع نصر الإسلام،

الفصل الأول

الشخصية

لماذا يجب على المدرس دراسة موضوع الشخصية الإنسانية؟ لعل من أحد الأسباب أننا يومياً نصدر أحكاماً متعددة على الخصال الوجدانية التي يتصف بها تلاميذنا أو زملاؤنا ولذلك فإنه من الضروري أن نتناول هذا الموضوع بالدراسة حتى نعرف إلى أي مدى يمكننا التعرف على الشخصيات المختلفة معرفة موثوقاً بها لو اعتمدنا على مثل هذه الأحكام؟. وفضلاً عن هذا فإن تعلم التلاميذ وأدائهم يتأثر بالعديد من عوامل الشخصية. بالرغم من أنه لا توجد إلى الآن معادلة دقيقة يمكن استخدامها في توجيه التلاميذ متبايني الخصال إلا أنه يوجد من الأسباب ما يدفعنا إلى القول بأن تفاوت تحصيل التلاميذ قد يرجع إلى سماتهم الشخصية والعقلية فقد يؤدي التعرف المبكر على التلميذ المضطرب إنفعالياً وتقديم المساعدة المناسبة له إلى الاستغناء عن العلاج الطويل المدى وإذا كان عملنا كمعلمين ينصب على تغيير إتجاهات تلاميذنا فإنه بمقدار معرفتنا لطرق تكوين الإتجاهات وتعديلها بمقدار ما يكون تأثيرنا عليهم.

إننا نقضي عادة وقتاً طويلاً نحاول فيه التعرف على شخصيات من

حولنا والتوافق معهم ما أمكن فنلاحظ كيف يتحرك الناس، كيف يتكلمون كيف يستجيبون للمواقف المختلفة، نلاحظ تعبيرات وجوههم ونحاول التعرف منها إلى اتجاهاتهم، كما نعدل من أنفسنا لكي نتكيف معهم في ظل الظروف المختلفة والدليل على ذلك اختلاف سلوك الإنسان عندما يكون مع أصدقائه أو عندما يكون في مقابلة رسمية للحصول على علم أو عندما يكون مع خطيبته أو زوجته إلا أن الملاحظة السطحية لتصرفات الأفراد وسلوكهم في مواقف معينة واستخدام نتائج تلك الملاحظة في وصف شخصيات هؤلاء الأفراد يشوبها عيوب خطيرة وفضلاً عن هذا فإن محاولة تصنيف الناس في فئات معينة بوصفهم بصفات مثل «كريم» و«حاد الطبع» و«منعزل» وغير ذلك دون اعتبار للعديد من الصفات الأخرى التي تسهم في تكوين «بروفيل» شخصية كل فرد فإنه يعتبر أمراً معيباً أيضاً. وعلى العكس من ذلك فإن المتخصصين في علم النفس قد اهتموا بوصف التنظيم الكلي لسلوك الشخص وهذا هو موضوع الفصل.

ومن العوامل التي أدت إلى تعدد تعريفات الشخصية صعوبة وضعها كبناء كلي.

وبالرغم من هذا التعدد فإن التعريف الذي يعتبر شاملاً ومناسباً لأغراضنا هو التعريف التالي:

الشخصية هي التنظيم الذي يتميز بدرجة من الثبات والاستمرار لخلق الفرد ومزاجه وعقله وجسمه، والذي يحدد توافقه المميز للبيئة التي يعيش فيها».

ويلاحظ على هذا التعريف أنه يميز بين الخلق والمزاج والعقل والجسم تمييزاً دقيقاً وذلك لأن هذه المصطلحات لها معان خاصة في علم النفس.

المزاج:

يطلق هذا المصطلح على الاستعدادات الوراثية المحددة للشخصية ومنها العوامل الفسيولوجية التي يولد الفرد بها، ومن هذه إختلاف معدلات إفراز الغدد الصماء للبيئات المختلفة تلك التي تحدد قابليتنا للاستثارة واتزاننا وهدوءنا وعلى هذا يمكن القول أن المزاج يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالاستعدادات الوراثية كما يرتبط بالجوانب الوجدانية التي تختلف من شخص إلى آخر. وتتميز السمات المزاجية بأنه يمكن إدراكها مباشرة شأنها في ذلك شأن الذكاء. كما أن تأثير العوامل البيئية عليها يكون منذ اللحظات الأولى للتكوين. إلا أن هذا لا يعني أنه ليس للوراثة تأثير عليها والدليل على ذلك الدراسات التي أجريت على التوائم. فلقد بينت الدراسات إختلاف أنماط استجابات الأطفال حديثي الولادة ممن ينتمون إلى عائلات مختلفة حتى عندما يتعرضون لنفس الموقف. ففي إحدى التجارب وضعت أصابع أقدام الأطفال في ماء مثلج وبينت تباين إستجاباتهم: بعضهم سحبوا أقدامهم في هدوء بينما صرخ الآخرون، أو ظهرت عليهم علامات الفزع والهلع، أو سحبوا أرجلهم بسرعة.

الخلق:

هذا المصطلح ذو طابع تقييمي إذ يستخدم للدلالة على عدة سمات مثل الأمانة وضبط النفس والمثابرة وترتبط تلك السمات بالخصال المقبولة أو المرفوضة اجتماعياً. كما تتضمن نمو الاتجاهات والقيم، وإذ كان التعبير عن السمات المزاجية الموروثة يؤدي إلى نمو الخلق فإنه يتوقف على الضغوط البيئية التي يواجهها الفرد. وهنا يجب الإشارة إلى أن العلاقة بين الخلق والمزاج بالصورة التي أشرنا إليها ليست من نوع العلاقة بين الذكاء. إذ يولد

الفرد مزود بعد إمكانيات مزاجية تعتبر النواة الأولى لنمو الخلق ذلك النمو الذي يعتمد بدوره على عمليات التنشئة التي يتعرض لها الطفل. فما يتلقاه الطفل في بيئة متسامحة أو في بيئة تسلطية من مواجهات وقواعد يمكن اعتبارها كمحددات لأسلوب حياته الأخلاقية والاجتماعية (قيمه واتجاهاته نحو الفرق والدين والأعراف...) التي تعتبر جزءاً من إمكانيات الطفل المزاجية.

حيث أن تعريفنا للشخصية تضمن التوافق مع البيئة فمن الواضح أن الذكاء يلعب دوراً هاماً في شخصية الفرد، فالطفل اللامع يختلف توافقه عن توافق الطفل المتخلف عقلياً. فاللامع يستطيع أن يتعامل على مستوى مجرد يفوق المتخلف عقلياً. مما يجعله أكثر قدرة على مواجهة مشكلات الحياة بصورة مختلفة عن مواجهة المتخلف عقلياً لنفس المشكلات. وفي ثنايا هذا الفصل سنعرض العلاقة بين البنية الجسمية والشخصية، مما يعتبر جزءاً من تعريف الشخصية.

نظريات الشخصية:

كأي مشكلة من مشكلات الخبرة الإنسانية اختلفت النظريات التي حاولت تعريف نمو الشخصية وتفسير نموها وقياسها. ولا يعني هذا أن كل هذه النظريات مفيد للمدرس في عمله. وحتى تلك النظريات التي يمكن أن تكون ذات نفع محدود فإنه يجب النظر إليها على أنها احتمالات غير مؤكدة وليست آراء قاطعة. إن الاهتمام بدراسة الشخصية له تاريخ طويل. فلقد اقترح جالينوس منذ القرن الثاني قبل الميلاد نظرية تنميطية للشخصية بناء على إختلاف توزيع أخلاط البدن أو سوائله (تلك الأخلاط سبق أن ذكرها أبوقراط اليوناني في القرن الخامس قبل الميلاد).

قسم جالينوس الشخصيات إلى أربعة أنماط:

سوداوي ودموي، وبلغمي وصفراوي. والجدول رقم (١١- ١) يبين الأخلاط السائدة أو الغالبة في السمات السلوكية السائدة لكل نمط. ولاحظ أن السوداوي مناقض للدموي وأن البلغمي مناقض للصفراوي ويجب الإشارة إلى أن هذا التقسيم ظل تأثيره سائداً في العديد من المعاصرة (راجع نظرية إيزنك لشخصية)

جدول رقم ١١أ- ١

السائل	نمط الشخصية	السمات السلوكية
المرة السوداء	السوداوي	متشائم، شكاك، مكتئب
الدم	الدموي	متفائل، اجتماعي، سهل المعاشرة
البلغم	البلغمي	هادىء، يضبط نفسه، خامل
المرة الصفراء	الصفراوي	نشط، سهل الاستثارة، أناني

ونظراً لتعدد النظريات المعاصرة فإننا سنتبنى تقسيم فرنون لها كأساس لعرضها وتناولها، يرى فرنون أنه توجد ثلاث فئات أساسية لنظريات الشخصية هي: الساذجة، الحدسية، الاستدلالية أو الاستنتاجية ويمكن إضافة الفئة الرابعة وهي الإنسانية.

الاتجاهات الساذجة:

يقوم هذا الاتجاه على أساس الملاحظة السطحية لسلوك الآخرين وتفسيره تفسيراً لا يقوم على استخدام أي معايير مقننة. وهنا تجب الإشارة إلى أن ما نراه في الآخرين محكوم باستعداداتنا واتجاهاتنا ودوافعنا وتحيزاتنا واهتماماتنا كما أننا نصدر حكماً على الطبيعة البشرية بناء على خبراتنا

السابقة وتجاربنا العملية لا على المعرفة العلمية، ولقد أشار البعض إلى أن ما ندركه في الآخرين يعتمد كلية على النوايا التي نضيفها على سلوكهم وبعبارة أخرى إننا نسقط على الآخرين تفسيراتنا لسلوكهم ونواياهم فمن السهل مثلاً تفسير سلوك الأطفال بأنه يتحرك بدوافع سيئة أو شريرة، بينما لا يعدو أن يكون سلوكاً طفلياً بريئاً وفي هذه الحالة فإننا نسقط على سلوك الأطفال دوافع الكبار.

تتأثر أحكامنا بالعديد من المؤشرات والدلائل السلوكية وأهمها الخصائص الجسمية والاستجابات الاجتماعية وتتضمن الخصائص الجسمية تعبيرات الوجه وحركات البدن والملابس وخط اليد وطريقة الكلام، أما الاستجابات الاجتماعية فإنها تعكس دورنا الاجتماعي، سواء كان دوراً واقعياً نمارسه أو نتصوره، والدليل على ذلك أننا نمارس بعض الظواهر السلوكية أو نتخذ بعض الأوضاع الاجتماعية التي تتفق مع ظروف الموقف وخصائصه ويوضح ذلك ما ذكره «جوفمان» من أننا حتى في اتصالاتنا البسيطة غير العامة نحاول أن نجسد الصورة التي نرى أنها مناسبة للموقف والتي نتوقع لها أن تواجه وتشبع توقعات الآخرين منا وكنتيجة لهذا فإننا نكون عديداً من الأنماط التي نستخدمها كنماذج لتحقيق مطامحنا فالطبيب أو ناظر المدرسة، ويجب أن تكون لديه صورة «نمطية» للطبيب، أو كناظر المدرسة تلك الصورة التي يحاول أن يحذو حذوها ويقلها ويسير على نهجها، والأطفال يستخدمون أساليب والديهم في التعامل مع الآخرين أو في علاج ما يواجههم من مشكلات بإيجاز فإننا نتعلم الأدوار المختلفة في الحياة من ملاحظتنا للأشخاص من المهمين (أحياناً يعرفون باسم نماذج الأدوار الذين يمارسون تلك الأدوار) الذين يمارسون تلك الأدوار بصورة ثابتة ومحددة.

وربما كانت المقابلة أكثر الوسائل سطحية في الحكم على الشخصية والدليل على ذلك ما بينته الدراسات من انخفاض صدق المقابلة وانخفاض ثباتها كأداة للاختبار وفي هذا يسوق فرنون العديد من الأدلة المناهضة لاستخدام المقابلة في عملية الاختبار كما يبين عدم صلاحيتها لتقدير مستوى قدرات الأفراد للحكم على نتائج التدريس ويقول أيضاً:

«سنعرض فيما بعد في ثنايا كتابه» بالتفصيل المقابلات الإكلينيكية والإرشادية لو استخدمت في الآتي: مراجعة أو توضيح أو فحص البيانات المستمدة من المؤهلات وتاريخ حياة الشخص فحص وتقدير الخصائص الجسمية والاجتماعية والعقلية التي يمكن ملاحظتها أثناء المقابلة.

إلا أن المقابلة تصبح أداة سيئة للغاية لو تصور القائم بالمقابلة أنها وسيلة للآتي: اكتشاف الخصائص الأساسية للشخصية والخلق. تقدير وربط الأدلة المستمدة من مصادر متعددة لاتزان قرار ما بالاعتماد على خبرة القائم بالمقابلة وتقديره لمتطلبات العمل.

لقد ذكر فرنون تعليقاته السابقة بعد مراجعته لنتائج الدراسات التي أجريت على المقابلة كما أن تعليقاته تثير العديد من الشكوك حول استخدام المقابلة بصورتها التقليدية في تقدير قدرات وشخصيات الأفراد سواء على المستوى الابتدائي أو على المستوى الثانوي (إختيار المهنة) أو على المستوى الأعلى (إختيار الكلية أو الجامعة أو المهنة).

إن التفسيرات الساذجة للشخصية محكوم عليها بالفشل لعدة أسباب فهذه التفسيرات تنحو نحو تبسيط الطبية البشرية تبسيطاً مخلاً وما يزيد من أثر هذا العامل أن الناس ينزعون إلى ارتداء «الأقنعة» لكي يخفوا أو يظهروا خصائص معينة تتفق مع الظروف والمواقف. كما أن هذه التفسيرات تميل

إلى رصف السلوك بالاستخدام الجامد للأنماط المستمدة من الخبرات المحددة والمتحيزة وفضلاً عن هذا فإن الإنطباعات الساذجة التي يكونها الناس عن بعضهم البعض تكون مقيدة بحدود التفاعل الحادث بينهم. وهذا التفاعل بدوره يقوم على أساس الإتصال السطحي بين الأفراد في مواقف محددة. وما يزيد الأمر تعقيداً أن الأفراد يلعبون أدوار محددة عندما يريدون أن يظهرو ا في صور معينة كما أننا نميل إلى ملاحظة ما هو غريب لأن السلوك الخاص يكون واضحاً وبارزاً فالمظاهر السلوكية الغريبة مثل نبرة الصوت والأزمات أو السلوك العدواني كلها تؤدي إلى تغيير أحكامنا، وفضلاً عن هذا فإننا نميل إلى أن نحط من قدر من يخالفنا في الرأي إن كل تلك المحاولات الضحلة لتحليل الشخصية لا تؤدي بنا إلى تكوين تصور شامل لشخصيات الآخرين.

نظرة علم النفس الإنساني للشخصية:

مما لا شك فيه أنه قد زاد الاهتمام في الستينات بعلم النفس الإنساني ويؤكد علم النفس الإنساني على أهمية النظرة الشاملة للإنسان كمحور لدراسة الشخصية (لا بعض عناصر السلوك الفردي) وعلى الميل الحتمي للإنسان في رغباته وفي سعيه لتحقيق أهداف الحياة ولقد انعكس هذا الاتجاه في عروق أنصار علم النفس الإنساني عن جمع البيانات من الجماعة وتحليلها للوصول إلى تعميمات شاملة وفي تفصيلهم لدراسة الإنسان كوحدة كلية فردية وكدراسة لحالة حياته شاملة كاملة وما اتجه إليه أنصار علم النفس الإنساني من ضرورة النظر إلى خبرة الفرد كما يخبرها ويعيشها ويعايشها ومن أهمية الحتمية الذاتية للإنسان ليست جديدة إذ تناولت مدرسة الجشطالت من قبل هذه الآراء بالدراسة وبعمق شديد ليس هذا

فحسب بل ولقد أكد علماء السلالات والأجناس حديثاً أهمية دراسة الإنسان كوحدة كلية فردية وأهمية ما يقدمه الفرد من تفسيرات لدوافع أفعاله.

وتعتبر نظرية ملو في الشخصية من أكثر نظريات علم النفس الإنساني شيوعاً وقبولاً، وتقوم نظريته في الشخصية على أساس التنظيم الهرمي لحاجات الإنسان، ومما يشكل شخصية الفرد أثناء محاولته إشباع حاجاته وكما رأينا فإن ترتيب إشباع هذه الحاجات يعتبر أمراً أساسياً وجوهرياً، وأن الحاجات العليا في بناء ماسلو ينطبق على الراشدين أكثر مما ينطبق على الأطفال هذا وإن إعاقة إحدى الحاجات عن الإشباع يؤدي إلى إعاقة إشباع الحاجات الأعلى في البناء الهرمي فإذا أعيق مثلاً إشباع حاجة الفرد لتقدير ذاته فإن ذلك يؤدي إلى إعاقة تحقيق الذات وإلى تشويه الفهم المعرفي ومن دواعي الأسف أن نظرية ماسلو لم تلق المزيد من الدراسة والبحث لأنه ليس من السهل وضعها موضع التنفيذ الإجرائي (أي الفروض المنبثقة منها والتحقق منها) ولذا فإن نظريته قد ظلت تبريراً نظرياً وصفياً لسلوك الأطفال ودوافعهم.

ويأتي كارل روجرز لكي يتقدم بنظرية ماسلو إلى الأمام إذ يرى أن الإنسان يدرك الخبرة التي يعيشها كحقيقة واقعة وأنه يستجيب لهذه الخبرة المدركة بطريقة تؤدي به إلى تحقيق ذاته. أي أن تحقيق الذات كقوة محركة ودافعة وبنفس المعنى الذي ذكره ماسلو يعتبر مفهوماً أساسياً في نظرية كارل روجرز أيضاً. فالطفل الصغير مثلاً يتصرف ككائن كلي منظم (نظرية الجشطالت) وأن توجيه سلوكه يعتمد على العملية التي بمقتضاها يقدر الفرد مدى جدارة الخبرات التي يمر بها والتي قد تؤدي به إلى المحافظة على ذاته

الاجتماعية والعضوية وتنميتها وهنا تجب الإشارة إلى أن الذات الاجتماعية ترتبط بمفهوم الذات إرتباطاً وثيقاً وأن مفهوم الذات عند روجرز هو جزء من وعي الإنسان بذاته باستخدام كل وسائل الإدراك المتاحة لديه. كما يعتبر هذا الوعي بمثابة الإطار المرجعي الذي يعتمد عليه الفرد في إصداره لأحكامه المتعلقة برفاهيته البدنية والاجتماعية حتى يستطيع تحقيقه لذاته، هذا ويلعب مفهوم الذات دوراً هاماً في عملية التربية كما أثار اهتمام عديد من دراسات علم النفس الاجتماعي ولذلك فلقد خصصنا جزءاً للإطلاع عليه كتبه بيرنز Burns وهو يتناول علاقة مفهوم الذات بالتحصيل.

يتشكل مفهوم الذات بناء على التعرض للعديد من المؤثرات المتنوعة التي يواجهها الفرد ولكن يكون للوالدين التأثير الأكبر سواء بميراث الطفل لعديد من السمات الفطرية (الميل للتحفظ. يقظة الضمير. الصمود. الإكتفاء الذاتي) مما يهيىء الفرد لكي يحدد موقفه من الأحداث ويفسرها ويستجيب لها أو سواء عن طريق المؤثرات الخارجية التي يواجهها الطفل أثناء عملية التنشئة الاجتماعية فالأطفال يلاحظون ويتمثلون الأساليب التي يستخدمها والدهم في علاج المشكلات اليومية التي تواجههم (بهدوء، بنظام، باستعجال).

تلك الأساليب تساعد على تكوين أبنية لعمليات تقييم مفهوم الذات. يضاف إلى ذلك عامل آخر هو مدى تقدير الفرد لقدرته على حل المشكلات نتيجة لتفاعله مع الآخرين الذين يحتلون مكانة خاصة لديه (هل يثقون به؟ كيف يستجيبون لما يصل إليه من حلول؟... الخ) وتأثير مفهوم الذات على التحصيل الأكاديمي أمر لا يمكن إنكاره فالدراسات التي جمعها بيركي Purkey والأبحاث التي قام بها بركوفر Brookover في أمريكا

تقدم دليلاً كافياً يوضح تلك العلاقة، فدور المدرس في تهيئة الفرص التي تسمح للطفل باكتشاف ما لديه من كفاءات داخل المدرسة يعتبر أمراً حيوياً وهاماً ولقد سبق لنا أن أشرنا إلى نماذج من ذلك في الفصل الثالث عند الحديث عن التوقعات وتحقيق الذات وفي هذا يقول بيرنز Burns.

«إن ما يتمتع به المدرسون من خبرة وسلطة وإمكانية في مجال تقييم التلاميذ تجعلهم ذوي المكانة العالية والهامة ممن يمكنهم دعم مفهوم الذات لدى التلاميذ تدعيماً إيجابياً أو سلبياً أو محايداً وممن يمكنهم وضع أسلوب للتعامل يمكن أن يرفع أو يهبط بمستوى تحصيل التلاميذ».

النظريات الحدسية في الشخصية:

يعتبر فرويد من أشهر علماء النفس في كل العصور إذ يعرف بأنه أب علم نفس الأعماق وتعرف نظريته أيضاً بالنظرية النفسية الدينامية أو علم النفس الإكلينيكي وقد تمتعت نظرية التحليل النفسي بانتشار واسع كمجال للبحث وكأساس لعلاج المرضى العقليين أما الآن فلم يعد لكثير من مبادئها النظرية فائدة عملية كبيرة للمدرسين. ولمن يريد الاستزادة يمكنه الرجوع إليها ففيها عديد من المراجع المفيدة في هذا المجال، أما في هذا الفصل فإن حديثنا مقتصر على المبادىء الأساسية للنظرية التي توضح الاتجاه «الحدس» في النظر للشخصية.

يقصد بالحدسية هنا توضيح الأساس الذي قامت عليه نظرية التحليل النفسي من أن فهم السلوك الإنساني يكون فهماً ذاتياً غير متعلم.

لم تلق نظرية التحليل النفسي تقديراً كبيراً من بعض السيكولوجيين منهم. إذ ترى السلوكية أن آراء فرويد ما هي إلا افتراضات تفتقد الدليل

العلمي القوي وأنها نظرية تنقصها الدقة على حد تعبير هدسون إذ يمكن تعديلها كلما ظهرت أدلة متناقضة ولقد وصفت الطرق التي استخدمها فرويد بأنها طرق غير علمية أو أنه اعتمد في دراساته على عينة من نساء فينسيا المنتميات للطبقة الوسطى المتعطشات للجنس وفضلاً عن هذا فإن عدد من شفي باستخدام التحليل النفسي من هذه الحالات كان ضئيلاً لا يتجاوز نسبة حدوثه بالصدفة وأخيراً فإن فرويد قد بالغ كثيراً في عرض ما توصل إليه من اكتشافات. تلك هي التعليقات اللاذعة على نظرية فرويد وهي التي زودت الرجل العادي والسيكولوجي بإطار للبذور الأولى لتكوين الشخصية ليس هذا فحسب بل إنها قد أثرت في لغتنا فزودتها بالعديد من المصطلحات (العقد، الكبت، الأنا، عقدة أوديب ...إلخ) وفضلاً عن هذا فإن طرق فرويد وأساليبه قد زودت الدراسات السيكولوجية بمداخل جديدة لدراسة الإنسان (من أمثلة ذلك استخدام بياجيه أساليب وطرق إكلينيكية في دراساته الأولى للأطفال) كما أثارت نظريته عدداً من الدراسات في ميادين علم النفس كالدافعة والنمو، ولعل من إسهامات فرويد العظيمة التي قدمها للمدرسين أثارته الاهتمام إلى أنه يمكن النظر إلى الأطفال من زوايا جديدة وإلى أهمية العلاقة الوجدانية بين الطفل ووالديه وأخويه وأخواته وإلى وجود الدوافع الجنسية الطفلية، وإلى وجود قدر كبير من دوافع الإنسان اللاشعورية وإلى ذلك البعد المتصل بين السلوك السوي والعصابي، وإلى التناقض الوجداني في علاقة الطفل بوالديه (عقدة أوديب، وعقدة اليكترا) وإلى أهمية الأثر الذي تتركه خبرات السنوات الأولى على حياة الطفل.

المبادىء الأساسية لنظرية فرويد:

بالإضافة إلى ما سبق ذكره فقد أكد فرويد على النقاط الآتية:

أ ـ أن الواقعة التي تستثير سلوك الأسوياء هي نفسها التي تستثير سلوك المرضى العقليين.

ب ـ بالإضافة إلى المستوى الشعوري للعمليات العقلية يوجد اللاشعور (الآثار العقلية للخبرات الماضية التي كانت يوماً ما على المستوى الشعوري) تؤثر تلك الآثار اللاشعورية على سلوكنا دون أن نكون على وعي بها. وقد اعتبر فرويد أن الشعور ما هو إلا مخزن للخبرات غير السارة المكبوتة (الكبت هو إقصاء للخبرة من الشعور كما سنوضح فيما بعد) مما يمكن التعبير عنها على المستوى الشعوري ولقد افترض فرويد وجود ما يسمى ما قبل الشعور ويتضمن الآثار التي لا توجد في نطاق الشعور ولكن يمكن إدخالها إلى الشعور باسترجاع الخبرات الماضية.

جـ ـ تستثير الحيل الدفاعية الدوافع اللاشعورية، وإذا كنا سنعرض لهذه الحيل فيما بعد إلا أنه يمكن القول بأنها طرق وأساليب للتصرف تمكننا من حماية أنفسنا من أثر المواقف الصراعية التي لا يمكننا تحملها.

د ـ خبرات الطفولة المبكرة هي المفتاح الذي يفسر الأنماط السلوكية التالية وبحسب رأي فرويد فإن اكتشاف الخبرات الجنسية التي مر بهما الطفل تساعد على توضيح كيفية تكوين شخصيته.

وحين نبين وجهة نظر فرويد في القوى الدافعة والمحركة للسلوك ونوضح باختصار أن القوى الأساسية المحركة هي الغرائز الليبرية (طاقة جنسية وغرائز الأنا وطاقة بيولوجية) هذه القوى الطبيعية سماها فرويد «الهي» تلك القوى إذا لم يكبح جماحها أدت إلى استثارة السلوك الحيواني الذي يبغي الإشباع الغير عابىء بالمحرمات الثقافية التي يفرضها المجتمع على الأطفال بامتصاص الطفل للأعراف الاجتماعية وبتمثله للأوامر والنواهي

الوالدية والاجتماعية يتكون الضمير أو «الأنا الأعلى» وثمة قوة اتصال بين الأنا الأعلى والهي والواقع تعرف باسم الأنا ووظيفته تحقيق التوازن بين مطالب الهي البدائية التي تبغي الإشباع وبين ضغوط الأنا الأعلى ونواهيه.

لكن يمكن التوفيق بين رغبات الهي وضغوط الأنا الأعلى يلجأ الأنا إلى استخدام «الحيل الدفاعية» التي تمثل الدرع الواقي ضد الصراعات الحادة بين المطالب الصريحة للرغبات الحيوانية لدى الإنسان والضمير الذي نما أثناء تربية الطفل بفعل أوامر المجتمع ونواهيه ويكون السلوك الذي تستثيره الحيل الدفاعية سلوكاً ذا دوافع لا شعورية وقد اعتقد فرويد بأن فلتات اللسان وزلات القلم والتذكر والاضطرابات العقلية الحادة وأحلام النوم وأحلام اليقظة ترجع كلها إلى عمليات لا شعورية وأن استخدام التحليل النفسي والتنويم المغناطيسي أو بعض العقاقير يؤدي إلى ايضاح هذه العمليات ومعرفة المزيد عنها.

ولنعرض لبعض الحيل الدفاعية التي يمكن أن نراها في حياتنا العادية.

التعويض:

يحدث التعويض عندما يستبدل الفرد أسلوب التعبير عن أحد الدوافع بأسلوب آخر غير مباشر. فالفتاة التي لا تتمتع بقدر مناسب من الجمال قد تعوض عن ذلك بالتفوق الدراسي و«الزوجان اللذان لم ينجبا أطفالاً قد يعاملان الكلب على أنه طفل والوالدان اللذان لم يصيبا حظاً من التعليم قد يضحيان كثيراً لكي يحقق أولادهما النجاح».

التوحد:

يطلق التوحد عندما يتصور الفرد نفسه على أن شخصاً آخر معجب به. فعند مشاهدة فيلم أو برنامج تليفزيوني فإننا نتوحد مع بعض الممثلين.

وفي بعض الأحيان يحاول الأطفال تقليد والديهم باعتبار أنهم يمثلون شخصيات ذوي سلطة بالنسبة لهم.

النكوص:

يطلق النكوص عندما يسلك الفرد سلوكاً يميز المراحل المبكرة من النمو وحتى بين الراشدين من الممكن أن نجد بعض الأفراد الذين يلجأون إلى البكاء والصراخ وضرب الأرض بأقدامهم أو الرجوع إلى المنزل لأمهاتهم كمحاولة للتغلب على مشكلة أو موقف يواجههم، ويمكن تفسير ذلك بناء على أن هذه الأساليب السلوكية سبق نجاحها في تحقيق رغباتهم في الطفولة. لذلك يلجأون إلى استخدامها في الرشد.

الإعلاء:

عندما يعاق تحقيق رغبة الفرد فإنه قد يلجأ إلى أن يسلك سلوكاً مماثلاً ولكن في اتجاه آخر حتى يشبع هذه الرغبة. فعندما يفشل الطالب في أن يكون طبيباً فإنه قد يلجأ إلى إعلاء رغبته بالعمل في مجالات أخرى مساعدة للطب (كالتمريض، العلاج الطبيعي، الصيدلة، العمل الاجتماعي الطبي).

الإسقاط:

هو الصاق رغبات الفرد وعيوبه بالآخرين، فأحياناً قد تدعي الفتاة أن الشبان يراقبونها وهي في الحقيقة تعبر عن رغبتها هي لا عن حقيقة واقعة. والدولة قد تحشد القوات على حدود الدولة الأخرى وتعلن أن تلك الدولة الأخرى هي التي تحشد قواتها على حدودها.

سنرى بعد قليل أن الإسقاط طريقة يستخدمها المعالج النفسي والمحلل النفسي للكشف عن الدوافع الخفية لدى الفرد.

التبرير:

تسمى هذه الحالة أحياناً «زملة العنب المر» وهي في الحقيقة مثال لخداع النفس إذ نحاول إيجاد أعذار لنواحي قصورنا كالقول بأن المذاكرة الكثيرة تؤذي العينين حين لا تكون مغرقاً بالقراءة.

الكبت:

نعرض للكبت كمثال آخر للحيل اللاشعورية. ويقصد به الإقصاء المتعمد بسبب عوامل الكف الاجتماعية للقوى الليبيدية التي تسعى إلى الإشباع. والدوافع المكبوتة لا تختفي تماماً ولكنها تظل كآثار في اللاشعور تؤثر على الأفراد عند مواجهتهم بعض المواقف غير السارة.

تحدث هذه الحيل الدفاعية والتعويضية ـ بحسب رأي فرويد ـ كردود أفعال طبيعية ولكن إذا زادت فإنها تؤدي إلى الإصابة بالعصاب كما يظهر في حالات القلق والمخاوف والمرضية والعصاب القهري والهيستيريا، فالعصاب ينشأ نتيجة لعجز الفرد عن الوصول إلى طرق مألوفة للتوافق مع مشكلات الحياة. وفي حالات العصاب لا يفقد المريض صلته بالواقع بالرغم من اضطرابه وجدانياً وعقلياً. أما في حالات المرض العقلي الشديد المعروفة باسم الذهان (أو الفصام، والهوس الاكتئابي، مما تتضمن أعراضه بعض الهراءات) ومعها يفقد المريض صلته بالواقع تماماً. أما العصابي فإنه يحيا في العالم الواقعي ويعرفه على عكس الذهاني فإنه يحيا في عالم عقلي مخالف ثم إن عدم ارتباطه بالعالم الواقعي لا يقلقه.

لم تتوقف نظرية فرويد عند هذا الحد فلقد أكد تلميذاه أولز ويونج على مصادر أخرى لدافعية الإنسان كالنضال لتحقيق الذات والسيادة (دافع السيطرة عند أدلر) أو الحاجة للإنتماء (كارل يونج) أما الفروديون المحدثون فلقد أثار اهتمامهم بواقع آخر مثل عدم الأمان في الطفولة (هورني، فروم) والعلاقات الاجتماعية المتبادلة (سوليفان) والابتكارية بالإضافة إلى ما سبق ذكره من نقد في بداية هذا الجزء للتحليل النفسي فإنه يجب الإشارة إلى صعوبة التحقق من آراء علماء نفس الأعماق، وذلك أنهم لم يولوا اعتباراً كبيراً لقدرة الإنسان على التعديل والتشكيل إذ أنهم أكدوا أن المعالم الرئيسية لشخصية الفرد توضع في السنوات الأولى للعمر وأنه محتوم عليه أن يعيش بها كما هي بقية حياته وفضلاً عن هذا فلقد أكدت الدراسات الأنتروبولوجية أن السلوك العدواني يمكن تجنبه وأنه ليس أمراً حتمياً في طبيعة الإنسان. هذا وقد لفت أحد الفرويديين المحدثين الأنظار إلى أهمية تأثير الظواهر الاجتماعية كمصدر للدافعية. وسنعرض في نهاية هذا الفصل لبعض الطرق والأساليب التي يستخدمها علم نفس الأعماق.

النظريات الاستدلالية للشخصية:

تقوم هذه المجموعة من النظريات على أساس التحليل العلمي الموضوعي للشخصية، لذا فإنها تعتبر المجال الذي يستخدم فيه القياس النفسي، وتستمد هذه الحركة جذورها من الإعتقاد بأن ميول الإنسان السلوكية يمكن تصنيفها على أنها سمات أو عوامل يمكن قياسها باستخدام الإختبارات والحكم عليها باستخدام التحليل العاملي/ إن فكرة وجود السمات لدى الإنسان ليست جديدة فلقد سبق أن وضع جالينوس نظريته التنميطية عن الشخصية بناء على أخلاط البدن. كما وضع يونج نظرية تنميطية أخرى

تعتمد على «الإنطواء - الإنبساط» وكان اعتماده في ذلك على الإعتقاد بوجود أنماط ثابتة لسمات الشخصية، فيتميز المنبسط بأن للعالم الخارجي أهمية كبيرة في حياته كما أنه إيجابي أكثر منه سلبي. وبزيادة ميله للمشاعر الذاتية أكثر منه للأفكار الموضوعية أما المنطوي فإنه يتجه لعالمه الداخلي الشخصي أكثر من العالم الخارجي، كما أنه يميل للتأمل الذاتي أكثر من الفعل. إن هذا الوصف للأنماط ليس كاملاً ولكنه كاف ليوضح كيف تصور يونج مفهومي الإنطواء والإنبساط ويجب الإشارة إلى أن هذه المفاهيم قد تبناها عديد من السيكولوجيين فيما بعد من أمثال أيزنك الذي حدد السمات بمزيد من الدقة.

نظرية أيزنك:

فصل أيزنك نظريته في الشخصية في كتب متعددة، أوضح فيها تصوره الشامل الموضوعي لدراسة الشخصية ولقد أثبت نظريته من أبحاثه التي أجراها على المرضى العقليين في مستشفى مودزلي بلندن. ولاتجاه المدرسة الإنجليزية في تصور بنية الذكاء ووضع أيزنك تصوره الهرمي للشخصية.

على قمة هذا الهرم توجد أنماط الشخصية الثلاثة التي وضعها وهي «الإنبساط . الإنطواء» (أحياناً تختصر إلى الإنبساط والسهولة التعبير الاستخدامي «العصابية - الإتزان» (العصابية للإختصار) «والذهانية . السواء» كما اعتقد أيزنك أن الذكاء يمثل البعد الرابع. ولقد رأى أيزنك أن الناس يتوزعون اعتدالياً على هذه الأبعاد بحيث يكون لدى غالبية الناس خليط من الصفات التي تندرج تحت هذه الأنماط. ولذلك فإنهم يحصلون غالباً على درجات تدور حول درجة المتوسط على هذا البعد ولقد كانت نقطة البدء

في دراسات أيزنك هي المرضى العقليين أي التطرفيين على الأبعاد المذكورة ولقد ساعدته دراساته على هؤلاء المتطرفين في وضع إختبارات تستخدم في قياس أبعاد نظريته في الشخصية ولم يكن من السهل على أيزنك أن يوضح كيف أن كل بعد من هذه الأبعاد لا يتضمن مئات من الأفراد بل خطاً متصلاً يتوزع عليه الأفراد اعتدالياً. فلسوء الحظ أن استخدام مفاهيم «الإنطواء. الإنبساط» يوحي إيحاء خاطئاً بأن الناس لا بد أن يقعوا في إحدى الفئتين دون الأخرى.

ولكن نوضح الاعتماد المتبادل بين سمات الشخصية والتصور الذي وضعه أيزنك للعلاقة بين مستويات تنظيم الشخصية تلك التي تكون أساس النمط والصفات أو السمات التي يتصف بها مثل المثابرة، والجمود، والذاتية، والخجل، والقابلية للتهيج (التهيجية) ومثل هذه السمات ترتبط بذورها بطرق الشخص المعتادة في الاستجابة للمواقف المتشابهة فمن المتوقع أن يكون المنطوي مثابراً عند قيامه بأعمال تتطلب الحذر والحرص واليقظة مثل حل مشكلة من المشكلات أو أداء عمل ميكانيكي وإذا كان من المتوقع أن يبدي الأفراد درجات متفاوتة من الحذر في المواقف التي تتطلب الحذر والحرص فإن المنطوي يكون حذراً وحريصاً في كثير من استجاباته.

«العصابية ـ الاتزان»:

استخدم مصطلح العصابية في أول الأمر للتعبير عن مجموعة من الأعراض العقلية الشاذة مثل القلق، والوساوس، الهيستريا. ففي الهيستريا تصاحب الحالات العقلية أعراض بدنية (يشار إليها أحياناً بالاضطرارات السيكسوماتية) فالإعياء والميل للقيىء اللذان يسببهما الهلع (مما يصدر كاستجابة لمواقف تستثير القلق كالامتحانات والمقابلات) تعتبر مظاهر للحالة

النفسية أو العقلية للفرد. إلا أن هذا المفهوم قد اتخذ معنى خاصاً في نظرية أيزنك إذ رأى أن لدينا جميعاً درجة من العصابية تندرج من الاتزان إلى القلق المرتفع أو الإنهيار في المواقف الصعبة أو الاستجابة الإنفعالية الزائدة عن الحد.

لقد سبق أن تبينا أن للقلق، الذي يرتبط بالعصابية ارتباطاً عالياً، أساس فسيولوجي فالهيبوثلاموس (أو ما تحت المهاد) هو المسيطر على الجهاز العصبي اللاإرادي وإفرازات الغدد الصماء، وتعتمد استجابة الهيبوثلاموس على عدة عوامل منها قيامه بوظيفته الذاتية كما تحكمها الوراثة. ومنها شدة الأزمة التي تستثير القلق لدى الفرد. ولقد سبق أن بينا دور روابط الفصل الأمامي بالمخ على تقليل مستوى القلق الذي يبديه الفرد. كما بينا العلاقة بين مستوى الإثارة والدافعية ونوضح هنا أنه عند القيام بالأعمال الصعبة كلما ارتفع مستوى القلق، انخفض مستوى الأداء وعموماً سنعرض فيما بعد لبعض أثار العصابية على الأداء الأكاديمي للأفراد.

«الإنبساط ـ الإنطواء»:

يتميز المنبسط باستخدام تعبيرات أيزنك بأنه منطلق وأقل عرضة للكف، مغرم بالأنشطة التي تحقق له الإتصال بالآخرين. لا تجتذبه الأنشطة التي تحقق له الإتصال بالآخرين، ولا تجتذبه الأنشطة التي تؤدي بمعزل عن الجماعة كالمذاكرة، يبحث عن الاستثارة، عدواني لا يمكن الإعتماد عليه، سهل المعاشرة، متفائل، أما المنطوي فإنه يتميز بعكس الصفات السابقة، ولحسن الحظ فإن لدى غالبيتنا كثيراً من هذه الصفات ولكن بدرجات متفاوتة، أي أن غالبيتنا ليسوا بالمنطوين أو المنبسطين وإنما نجمع بين خصال كل منهما، هذا البعد له أهمية كبيرة لدى علماء النفس التربويين، فبنظرة

عابرة لقائمة الصفات السابق ذكرها يمكن أن نتبين كيف أنها تتضمن عدداً من الصفات التي ترتبط باستخدام الأسلوب التقليدي في التربية ولكن قبل أن نتناول هذا الأمر بالتفصيل يجب أن نعرض لموضوعين نظريين جديرين بالمناقشة.

لقد اقترح أيزنك نظرية حديثة حاول فيها الربط السببي بين الميكانيزمات الفسيولوجية للمخ وبين بعدي الإنبساط والعصابية ونستطيع القول أن جهاز التنشيط الشبكي الصاعد هو المحدد لمستوى استثارة الكائن عندما يواجه مثيراً خارجياً ويفترض أيزنك وجود فروق فردية في مستوى الاستثارة بالإنبساط ـ الإنطواء، فمستوى الاستثارة عند مواجهة مواقف مشابهة يكون أعلى لدى المنطويين منه لدى المنبسطين، ويمكن أن نعزي هذه الفروق في الاستثارة إلى فروق موروثة في بناء المخ وثمة جزء آخر من المخ يعتقد أنه مسئول عن الفروق الفردية في الإنفعالية وإذا قيست باستخدام بعد العصابية يعرف باسم «المخ العميق».

تقودنا تلك النظرية إلى عديد من الافتراضات التي تؤيدها بعض النتائج التجريبية. فالفكرة القائلة بأن الأحداث المتشابهة تؤدي إلى مستويات مختلفة من الاستثارة لدى الأفراد ليست جديدة. فبعض الناس يكونون أكثر إدراكاً ووعياً بالمثيرات من الآخرين. وبالمثل فإن بعض الأفراد يحتاجون إلى وقت طويل لكي يهدأوا بعد الثورة. فإذا كان افتراض أيزنك صحيحاً فإنه تطبيقاً لمعلوماتنا عن وظيفة المخ الاستثارية يكون المنطوون للكف عند أداء عمل ما من المنبسطين لارتفاع مستوى استثارتهم كما يكون المنطوون أكثر قدرة على تركيز انتباههم لمدد أطول عند القيام بالأعمال التي تحتاج إلى حذر ويقظة شديدين، ومرة ثانية يكون المنطوون أكثر عرضة للتشريط من

المنبسطين. إن قلة التعرض للكف مع القدرة على تركيز الانتباه لمدد أطول تعتبر ميزة في بعض المواقع التربوية الرسمية. كما أن المنطوين كانوا أكثر إجتماعية في طفولتهم ولا يجوز أن ننسى أنه عند استخدامنا لمفاهيم مثل منطو ومنبسط. فإننا نقصد الحالات المتطرفة لأن غالبية الأفراد يجمعون بين خصال كل منهما. أي متوسطون في الإنطوانية والإنبساطية معاً. لذلك فالنتائج التي سنشير إليها فيما بعد، مع غياب الأدوات المقننة، تنطبق أساساً على الحالات المتطرفة.

وثمة صعوبة أخرى عند تناولنا للإنبساط والعصابية معاً، ومن هذه زيادة نشاط «المخ العميق» بحيث يؤثر على مستوى استثارة جهاز التنشيط الشبكي الصاعد. بعبارة أخرى فإن مرتفعي العصابية يكونون دائماً في حالة استعداد للاستثارة ولذا سيوجد أثر للتفاعل بين الإنبساط والعصابية.

من خلال مناقشات أيزنك يظهر دعم واضح لا لبس فيه لوراثة سمات الشخصية ولقد اتخذ الجدل والنقاش حول هذا الموضوع نفس الشكل الذي اتخذه الجدل عرضة. فلقد بينت دراسات التوائم وجود ارتباط عال بين درجاتهم في الإنطوائية وهم صغار بدرجاتهم في هذا البعد كباراً وثمة دليل آخر يدعم وراثة السمات هو ثبات بروفيلات شخصية الأطفال. ولقد قدم أيزنك عرضاً دقيقاً ومفصلاً للأبحاث التي تؤيد وتعارض إمكانية وراثة سمات الشخصية.

نظرية كاتل:

استخدم كاتل بالولايات المتحدة الأساليب السيكومترية بنجاح. خصوصاً التحليل العاملي لاكتشاف تنظيم الشخصية. فباستخدام نفس

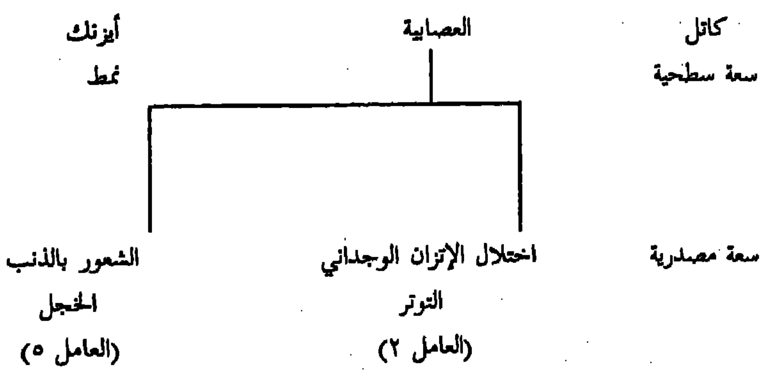
أسلوب التحليل العاملي الذي استخدمه أيزنك، ولكن مع مزيد من العمق والتطور، استطاع الحصول على ١٦ عاملاً من عوامل الشخصية (تعرف باسم PF 16). ويميز كاتل بين ما يسميه السمات المصدرية التي تعتبر الأساس الذي تتبع منه السمات السطحية، ويقصد بالسمات السطحية أنماط السلوك الظاهرة التي يمكن مشاهدتها ومتابعتها.

فالعصابية عند أيزنك تصبح سمة سطحية عند كاتل أما الصفات التي تكون العصابية عند أيزنك (مثل اختلال الاتزان الوجداني، والتوتر، والخجل... الخ) فتصبح مصدرية عند كاتل. والشكل رقم (١١- ٢) يوضح العلاقة بين وجهتي النظر. بالإضافة إلى ذلك توجد اختلافات في التفصيلات لدى كل منهما فلا يمكن ضم عوامل كاتل الستة عشر مع بعضها لتعطى بعدي الإنبساط والعصابية عند أيزنك. ومع ذلك توجد درجة كبيرة من الإتفاق بين الإثنين.

هذا الاتجاه الذي تبناه السيكومتريون ورجال القياس يتعرض لعدة انتقادات، منها أن المصدر الأساسي للمعلومات التي حصلوا عليها لاكتشاف عوامل الشخصية كان اختبارات الورقة والقلم، تلك التي تثير عدة أسئلة، هل يميل الناس إلى الاستجابة على نحو يظهرهم في صورة إجتماعية مقبولة؟ هل يميل الناس إلى الاستجابة «بنعم» أو «لا» بصفة دائمة؟ وهل يمكن الحصول على بروفيل كامل للشخصية الإنسانية، بعبارة أخرى هل تضمنت إستخبارات الشخصية كل الأسئلة المناسبة واللازمة.

هل هذه العوال موجودة لدى الجماعات المختلفة؟ وما مدى ثباتها لدى الفرد الواحد؟.

وهل اختلاف درجات الأفراد بين القياسات المختلفة يمكن أن ترجع إلى عدم ثبات المقاييس المستخدمة أم إلى التغيرات الجوهرية التي تحدث بين تطبيق وآخر للمقياس؟ هذه الأسئلة وكثير غيرها تثار في وجه الاتجاه الاستدلالي للشخصية. ولحسن الحظ فإن طبيعة المفاهيم والاختبارات المستخدمة تسمح بمحاولة الإجابة على هذه الأسئلة بل لقد أصبحت هذه الأسئلة موضوعاً لبحوث عديدة معاصرة.



شكل ١١- ٢: (العوامل المذكورة بين قوسين مصطلحات كاتل)

نظرية التكوين الشخصي عند كيلي:

حاول كيلي في نظريته التقريب بين وجهات النظر السلوكية، والحدسية والاستدلالية للشخصية ومن المسلمات الأساسية في نظريته أن وجهة نظر الإنسان في العالم الذي يحيط به تكون هي الأساس الذي يحاول استخدامه باستمرار لتفسير ما يحدث حوله وبهذه الطريقة فإن الإنسان يفسر أو يعيد تفسير عالمه الخبري الخاص «فالعمليات التي يقوم بها الشخص تتشكل سيكولوجياً بطرق توقعه للحوادث» وتعتبر نظرية كيلي

مناقضة للنظريات الاستدلالية في الشخصية، لأن اعتقاد كيلي الأساسي هو أن السلوك الأنساني سلوك توقعي أكثر من رد فعل للمثيرات، أي أننا لا نستجيب للمثير ولكن للتفسير الذي نضعه للمثير فإذا عثر شخص أثناء حفره على قطعة من المعدن فإنه قد يفسرها على أنها شيء أو على أنها كتلة معدنية، أو على أنها قطعة عملة رومانية أو قطعة قيمة من عهد قسطنطين العظيم أي أن تفسيره لها يتوقف على ما لديه من تكوينات خاصة بالرغم من تشابه الإحساس السطحي بالمثير لديه ولدى الآخرين.

وضع كيلي طريقة تعرف باسم «طريقة الشبكة المجمعة» لمقارنة إستجاباتنا للأفراد ذوي المنزلة الهامة في حياتنا، ومن أشهر طرق تكوين هذه الشبكة أن تسأل الشخص أن يذكر أسماء بعض الأشخاص المعروفين لديه (ستة أشخاص مثلاً، كما في الشبكة التالية)، هؤلاء الأشخاص يكونون مقومات الشبكة، ويمكن أن تكون هذه المقومات أشياء أو مفاهيم بالإضافة إلى الأفراد أما الخطوة التالية فهي أن نسأل المستجيبين أن يرقبوا المقومات التي يمكن أن تضع الأم والأب والأخت والأخ وصديق العمل والرئيس والجار... في مجموعات ثلاثية (الطريقة الثلاثية)، بحيث يكون كل اثنين فيها متشابهين ولكن في نفس الوقت يختلفان عن الشخص الثالث في أمر معين وتسمى هذه «الأمور المعينة» بالتكوينات، وعادة يعبر عنها في صورة أقطاب مثل: قوي - ضعيف، قاس - عطوف، ناضج - غير ناضج، كريم - بخيل، ذكي - غبي. فإذا سألنا المفحوصين أن يضعوا كل مقوم من مقومات الشبكة على أحد القطبين (X = أحد الأقطاب، أما القطب الثاني فيترك خالياً) ويمكن تكوين الشبكة كما في الشكل التالي:

التكوينات	المقومات ١	٢	٣	٤	٥	٦
أ ـ قوي ـ ضعيف	×	×	×			×
ب ـ قاس ـ عطوف	×			×	×	
ج ـ ناضج ـ غير ناضج		×			×	

من الشبكة المجمعة يمكن الحصول على كثير من المعلومات فإذا نظرنا لكل سطر أمكن أن نعرف كيف يحدد الفرد كل تكوين من التكوينات كما يراه في معارفه وإذا نظرنا لكل عامود أمكن الحصول على بروفيل لكل شخصية كل مقوم كما يدركه المستجيب ويمكن إجراء المقارنة بين المكونات بحساب عدد المقومات الخاصة بكل زوج منها وبذلك نحصل على «درجة مضاهاة» ويمكن تحديد ما إذا كانت ترجع إلى الصدفة أم لا باستخدام الجداول الإحصائية. فمثلاً بالنسبة للتكوينات أ، ب في الشبكة زوج واحد يصلح للحصول على درجة مضاهاة المقوم الأول ولما كانت الصدفة تسمح بوجود ثلاث درجات للمضاهات فإن درجة درجة مضاهاة التكوينات أ، ب هي ١ـ ٣= - ٢ وبالمثل فإن درجة مضاهاة أ، ج هي ١ـ ٣= ٢، ودرجة مضاهاة ب + حـ هي ٣- ٣= صفر بعد ذلك تستخدم درجات المضاهاة التي أمكن الحصول عليها في إجراء معالجات إحصائية معقدة لا يمكن ذكرها في هذا المقام، والتي بها يمكن تصميم التكوينات الخاصة بكل فرد، تلك التي يزعم كيلي أنها تمثل خصائص شخصية هذا الفرد.

فيما سبق فرضنا للطريقة الإكلينيكية التي تتضمن وصفاً لشخصيات الأفراد في مقابلة الطريقة التي تسعى نحو تحديد معالم شخصيات الأفراد بناء على متوسط درجات للميول أو المعايير كما في نظرية أيزنك وكاتل.

ومما تجدر الإشارة إليه أن طريقة الشبكة المجمعة أخذة في الإنتشار كما أنها أثارت اهتمام الكثيرين.

الشخصية والتحصيل الدراسي:

للإنطواء والإنبساط كما سبق تعريفهما، تطبيقاتهما وانعكاساتهما على الأداء التربوي خصوصاً في ظل نظام تطول فيه فترات الدراسة، ويبلغ تركيز الجهود والإنتباه ذروته، سواء عند القيام بالأعمال العامة أو عند الإعداد للامتحانات، وهذا معناه أن الشخصية تلعب دوراً هاماً في التحصيل والإنجاز، شأنها في ذلك شأن الذكاء والدافعية والنضج العقلي ورغم هذا فلم يكن للشخصية حتى عهد قريب دور رئيسي أو اهتمام كبير في ذهن المربيين. وهذا أمر يثير الدهشة إذ كيف يمكن أن نتصور أنه ليس للمزاج والحوافز تأثيرهما على الأداء. ونستطيع القول أن هناك علاقة بين الأداء والدافع، وكان قانون «يركيز ـ دودسون» أحد صورها هذا ولا تزال الدراسات تتزايد وتؤيد وجود علاقة بين الأداء والدافع فإذا كان الأمر كذلك أمكننا أن نتوقع أن لدى العصابيين رصيداً من الدافعية مما يمكن استخدامه في الأداء النافع لعمل من الأعمال، على ألا يكون العمل معقداً جداً وإلا أدى هذا إلى انخفاض وسوء الأداء والحقيقة أن العلاقة بين العصابية والأداء الأكاديمي ليست بتلك البساطة فلقد بينت مقاييس القلق (لقلق الامتحان، قلق التحصيل، القلق كسمة أو حالة) ارتباط القلق العالي بانخفاض التحصيل في أي عمر، ولكن باستخدام مقياس أيزنك للعصابية فإن النتائج جاءت متناقضة خصوصاً بالنسبة للتلاميذ الكبار إذ أن الارتباط بين القلق والتحصيل كان سالباً لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والثانوية، ولكن الارتباطات كانت مختلطة بالنسبة لطلبة الجامعة، ومرة ثانية وجدت

فروق في العمر عندما استخدم مقياس كاتل لعوامل الشخصية فلقد كان الطلبة الصغار الناجحون (١٥ سنة فأقل) دائماً منخفضي القلق بينما كان الطلبة كبار السن أعلى قلقاً كما انعكس ذلك في ارتفاع درجاتهم على عوامل اختلال الإتزان الوجداني والنصيحة والخجل، وفي انخفاض درجاتهم على عوامل الخضوع والثقة بالنفس وعاطفة الذات (أو تقدير الذات).

إن تفسير اختلاف الارتباطات وتعاكسها ليس بالأمر المعروف، فربما يرجع إلى أن كبار السن من التلاميذ أكثر خبرة بحيث يستطيعون ضبط طاقاتهم وتوجيهها أو أن المتطلبات العقلية كما يدركها التلاميذ الصغار تكون أكثر تعقيداً بالنسبة لهم وذلك نظراً لقصور خبراتهم مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق لديهم والذي يؤدي بدوره إلى نتائج سيئة بالنسبة لتحصيلهم وربما يرجع ذلك إلى أن الإختبارات التي استخدمت مع الأطفال لا تقيس نفس السمة بنفس المعنى لدى الكبار الراشدين.

أما الارتباط بين الإنطوائية كما تقاس بمقياس أيزنك وبين التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية أو الجامعية فقد كان عالياً وموجباً. ويمكن تفسير ذلك بناء على خصائص المنبسط كما ذكرها أيزنك تلك التي تؤدي إلى سوء تحصيله فإذا كان الكف لديه عالياً فإن تركيزه أثناء أداء الأعمال الصعبة سيتأثر بفترات الراحة اللاإرادية مما يؤثر على بصيرته وحرصه، وفي أثناء مراجعة الإمتحانات يجد المنبسط صعوبة في المحافظة على ميله للقيام بالعمل الذي يعتبره مملاً وبين تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولا يحقق الإنطواء نفس الفائدة التي يحققها لدى كل من البنين والبنات. أما في المرحلة الثانوية أو الجامعية فإن الصلة تكون أوثق وأثبت وأقوى عند استخدام مقياس كاتل للشخصية ظهر ارتباط بين النجاح الأكاديمي وبعض الخصائص

المعبرة عن بعد الإنطواء ـ الإنبساط في مراحل عمرية مختلفة فكلما أظهر الصغار إهتمامات إجتماعية (كالمشاركة والصداقة) أظهروا أيضاً بعض سمات الإنطواء (كالإنصياع والجدية والإكتفاء الذاتي) أما التلاميذ كبار السن فلقد أظهروا كل سمات. الإنطواء فيما عدا العدوانية والمنافسة.

بناء على هذا يمكن القول بأن طلبة الدراسات العليا تكون درجة العصابية والإنطوائية لديهم أعلى من بقية الناس عامة إذ أنه بحكم تعريف المنطوي فإنه يتجنب مواقف المشاركة الاجتماعية بينما يستمتع بالأنشطة الأكاديمية المنعزلية تلك التي يدعمها نظام التعليم الحالي والإختيارات التي يحدثها فلو كان التلميذ على درجة من الذكاء تسمح له بأن يواجه متطلبات الدراسات العليا فإن نظام الإمتحانات ذاته يؤدي إلى الكشف عن مرتفعي العصابية والإنطوائية وترشيحهم لهذه الدراسات. زيادة على ذلك فإن من بين طلاب الجامعة كان الطلاب المتخصصون في الدراسات العلمية أكثر إنطوائية وأقل عصابية من طلبة الدراسات الأدبية.

بناء على نتائج الدراسات في هذا المجال يجب ألا نبالغ في الإعتماد على العلاقات المكتشفة والسابق الإشارة إليها خصوصاً في المرحلة الابتدائية، ولكن ما يجب أن نهتم به أساساً هو الدور العام الذي تلعبه سمات الشخصية سواء أكان ذلك بالنسبة لعملية التعلم أم لاتجاهات الأفراد نحو عملية التعلم.

كذلك فإن اختلاف تحصيل التلاميذ وتباينه لا يرجع فقط إلى العوامل العقلية أو الدافعية، أو مهارات التفكير. بل يمكن أن يرجع إلى خصائص الشخصية التي قد ترفع أو تخفض من مستوى كفاءة الأداء هذه الحقيقة فقط هي ما يبرر الاستمرار في إجراء الدراسات والبحوث في هذا المجال.

التفاعل بين التلميذ والمدرس:

إننا نعاني من قصور شديد في معلوماتنا عن التفاعل بين التلميذ والمدرس وعن أثر سمات المدرس على البيئة التعليمية للتلاميذ. إلا أنه بالرغم من المحاولات المتعددة لتصنيف نتائج الدراسات في هذا الموضوع فإنه لا يمكن القول بأنه توجد نتائج محددة وحاسمة. ومن أشهر تصنيفات سلوك القائد في أندية الشباب وفي الفصل الدراسي ذلك التصنيف الذي وضعه «ليبيت وهوايت». فالنظام التسلطي يخلقه المدرس الذي يجعل من نفسه محوراً للعمل والنشاط والذي يصر على التعامل الرسمي وعلى أن يكون محوراً لكل الإتصالات وعلى أن يكون مسيطراً وعلى أن يوجد المنافسة بين التلاميذ وعلى أن يوقع العقاب بنفسه أما في النظام الديموقراطي فإن التأكيد يكون على دور الطالب أو المتعلم فهو محور العمل والنشاط وعلى ضرورة مشاركته في اتخاذ القرارات، وعلى أن تتسم العلاقات الإنسانية بالإنفتاح وبالتعاون. أما في النظام الثالث والمسمى بالنظام الحر، فإن التلاميذ فيه يتمتعون بحرية مطلقة ولا يقدم المدرس فيه إلا النادر من التوجيه والإرشاد.

لقد لاحظنا آثار التنظيم الرسمي وغير الرسمي للفصل الدراسي على كم التعلم وكيفه ولكن من وجهة النظر المتعلقة بالنظام. فإنه من الصعب الوصول إلى تعميمات بهذا الخصوص. من الواضح أن النظام الحر يؤدي إلى المزيد من المشكلات. فالتلميذ الذي لا يجد له قائداً يوجهه لا بد أن يبحث له عن قائد وعادة ما يكون قائداً غير عادي أو شاذ كما يضع التلاميذ لأنفسهم معايير لأدائهم وسلوكهم مما يؤدي إلى عديد من المشكلات النظامية المزعجة وقد وجد على وجه العموم أن غالبية التلاميذ يفضلون الجو الديموقراطي التغييري داخل الفصل، ولكن يتوقف نفع هذه الطرق وفائدتها على الأهداف التي نسعى لتحقيقها وعلى محتوى الدروس وعلى درجة

صعوبة هذا المحتوى، وعلى معلومات التلاميذ السابقة وعلى خط التفكير الذي يسعى المدرس إلى تنميته لدى التلاميذ، كما يجب ملاحظة أن جو الفصل الممتع والثري بالمعلومات والأنشطة ذات الفائدة قد يثير عدداً من المشكلات السلوكية للمدرسين، وتلك المشكلات صنعت من فئتين هما: مشكلات الخلق ومشكلات الشخصية، وتتضمن مشكلات الخلق تلك المشكلات التي يبديها التلاميذ مثل العصيان وعدم الاستقرار والتخريب، أما مشكلات الشخصية فإنها تتضمن تلك المشكلات التي تتميز بالشعور بالدونية واختلال الاتزان الوجداني، وبالرغم من وجود طرق متعددة لمعالجة هذه المشكلات، ووجود أساليب متنوعة لتشخيص هذه المظاهر السلوكية والعوامل التي أسهمت في إحداثها. فإن علماء النفس لم يستطيعوا التوصل إلي حلول عملية لها حتى الآن.

قياس الشخصية:

أدت النظريات السابق عرضها عن الشخصية إلى ابتكار عديد من الأساليب والطرق التي تستخدم في دراسة الشخصية من المشتغلين بعلم النفس يواجهون عملاً صعباً ومعقداً. لعل ذلك يرجع كما سبق أن بينا في تعريف الشخصية إلى اتساع مجال الشخصية وكثرة العوامل المتداخلة في الدراسة. سواء كانت عوامل شخصية أم اجتماعية مما يؤدي إلى صعوبة تحليل الشخصية وتعقد دراستها، ولقد أشار فرنون بوضوح في كتابه «اختبارات الشخصية وقياسها» إلى الصعوبات التي تواجه الدارس في مجال الشخصية[٩] وسنعرض في الجزء التالي لمقاييس الشخصية سواء من الناحية الجسمانية أم المزاجية وسواء كانت الأساليب تجريبية أم فيزيقية، وسواء كانت تقديرات يضعها الإنسان لنفسه أم يضعها الآخرون له، سواء كانت

مقاييس للاتجاهات أو الميول. وكذلك للأساليب الإسقاطية الشهيرة والتي يستخدمها علم نفس الأعماق.

٤ـ النظرية التنميطية لشيلدون عن الشخصية والبنية الجسمية:

تعتبر نظرية جالينوس السابق الإشارة إليها من أولى المحاولات للربط بين نمط الشخصية والسمات الفسيولوجية للشخص. وضع كرتشمر حديثاً طوبولوجيته (نظرته التنميطية) عن الشخصية تلك التي طورها شيلدون فافترض ثلاثة أنماط من البنية الجسمية لكل منها سماتها المزاجية الخاصة. وهذه الأنماط الثلاثة هي النمط الأندومودفي والميزمورفي والأكتومورفي يتميز النمط الأول بأن الشخص يكون سميناً مستديراً رخواً. أما النمط الثاني فيتميز بأن الشخص يكون عضلياً قوياً. أما النمط الثالث فيتميز الشخص بأنه نحيف رقيق معتدل القامة.

ويستطيع البيولوجيون أن يتبينوا أن هذا التصنيف مستمد من طبقات الخلايا التي تكون الجنين بعد انقسام البويضة. فالطبقة الداخلية (المسئولة عن تكوين الجهاز الحشوي الداخلي في الجنين) هي المسئولة عن تكوين النمط الأندومورفي للشخصية. أما الطبقة الخارجية (المسئولة عن تكوين الجلد وأعضاء الحواس والجهاز العصبي بما فيه المخ في الجنين) هي المسئولة عن تكوين النمط الأكتومورفي للشخصية أما الطبقة الوسطى (المسئولة عن تكوين العظام والعضلات والقلب والجهاز الدموي في الجنين) فهي المسئولة عن تكوين النمط الميزومورفي للشخصية ولقد وضع شيلدون مقياساً متدرجاً من سبع درجات لقياس كل بعد من أبعاد الأنماط الثلاثة لدى الشخص، فالشخص العادي يحصل على الدرجة الرابعة على كل بعد مما يؤدي إلى أن يصبح بروفيل شخصيته ٤ـ ٤ـ ٤.

زعم شيلدون وجود تواؤم وانسجام بين السمات المزاجية للشخص ومقاييسه البدنية.

وبالرغم مما توصل إليه شيلدون في دراساته من وجود ارتباطات بين البنية الجسمية والسمات المزاجية للشخص إلا أن هذه الدراسات تعرضت لانتقادات متعددة من حيث الطرق والأساليب الإحصائية التي استخدمها. وثمة أمر آخر هو عدم وجود تفسير كاف للتغيرات الجسمية التي تحدث مع العمر. والتي لا تكون مصحوبة بتغيرات مزاجية فالأفراد الذين يمتازون باللين يزدادون سمنة مع التقدم في العمر إلا أن هذا لا يكون بالضرورة مصحوباً بتغيرات مزاجية.

٢ـ التجارب الفيزيقية والشخصية:

يعتبر أيزنك من أكثر السيكولوجيين إهتماماً بوضع عديد من الإختبارات الفيزيقية التي تساعد على دراسة الشخصية وسماتها. من هذه الإختبارات جهاز التتبع الدوار للتمييز بين المنطوين والمنبسطين ويتكون الجهاز من قرص يشبه أسطوانة جهاز الجرامفون وقرب حافته الخارجية يوجد قطعة معدنية في حجم القرش وعلى المفحوص أن يبقي قلماً معدنياً فوقها لأطول فترة ممكنة مع دوران القرص ومن الواضح أن أداء هذه التجربة يحتاج إلى تركيز شديد للانتباه مع مثابرة عالية لذلك ينخفض أداء الذين يتميزون بزيادة معدل الكف لديهم لذلك ينخفض أداء المنبسطين عن أداء المنطويين على هذا الجهاز وذلك لطول الفترة الزمنية (كما تقاس بالعداد الكهربي) التي يظل المنطوي فيها محتفظاً بالقلم المعدني فوق القطعة المعدنية. ولقد اخترعت أجهزة أخرى متعددة لقياس المثابرة والتكيف للظلام والقابلية للتشريط، وغير ذلك وأخيراً فإنه بالرغم من أن الفروض التي

وضعها أيزنك عن الإثارة والكف لا تزال في مراحلها الأولى بحيث تؤدي إلى اختراع المزيد من الإختبارات والأجهزة المناسبة واللازمة لدراسة وظائف الشخصية الحسية والإدراكية ووظائف التعلم فلا زلنا في حاجة إلى المزيد من الدراسات والبحوث قبل أن يمكن تطبيق نتائج هذه الدراسات في المواقف التربوية المختلفة.

٣ـ المقاييس المتدرجة لتقدير الذات:

تعتبر الاستخبارات من أكثر الوسائل شيوعاً في قياس أبعاد الشخصية مثل «العصابية ـ الاتزان» و«الإنطواء ـ الإنبساط» و«سرعة الفهم ـ بطء الفهم» و«مفهوم الذات» وغيرها وعادة تتضمن هذه المقاييس وحدات بقيم الفرد نفسه على كل منها بأن يحدد درجة موافقته أو رفضه لها، وفيما يلي أمثلة لبعض الوحدات التي توجد في بعض مقاييس الشخصية.

فيما يلي مجموعة من الأسئلة، المطلوب منك الإجابة عليها بما يعبر بدقة عن مشاعرك وتصرفاتك وعاداتك... الخ، وذلك بوضع دائرة حول «نعم» أو «لا» أمام كل سؤال.

هل أنت شخص عصبي؟	نعم	لا
هل تستمتع بعمل المقالب في الآخرين؟	نعم	لا
هل أنت متقلب المزاج غالباً؟	نعم	لا
هل كنت تخاف الظلام وأنت صغير؟	نعم	لا
أتفضل العمل مع الأشياء عن العمل مع الأشخاص؟	نعم	لا
استمتع بالمناقشات الجدلية المحكمة؟	نعم	لا

باستخدام أسلوب التحليل العاملي يمكن تجميع الوحدات التي تقيس نفس البعد مع بعضها. وهنا يجب ملاحظة أن الوحدات السابقة اختيرت لتمثل أبعاداً مختلفة في الشخصية. أما الوضع الطبيعي فهو أن يتضمن الاستخبار عدداً من الوحدات التي تقيس بعداً معيناً ومن أكثر أنواع الاستخبارات شيوعاً تلك التي تقيس الإنطواء والعصابية ومقاييس القلق التي تصلح للاستخدام مع أطفال الثامنة من العمر وحتى سن الرشد.

أما في مجال مفهوم الذات فلقد ظهرت مقاييس متعددة وأهمها مقاييس التقدير الذاتي وعلينا أن نوضح أخيراً أن تطبيق الاختبارات وتصحيحها وتفسير نتائجها يتطلب مهارات معينة تستوجب التدرب عليها، ويجب ألا يحصل أي شخص على صور من هذه الاختبارات والمقاييس. حتى يمتنع تطبيقها على غير ذوي الدراية بها.

إن كثيراً من البحوث السابق عرضها في حديثنا عن العلاقة بين العصابية والإنبساط والتحصيل قد أجريت باستخدام مقاييس واستخبارات الشخصية كالسابق توضيحها ويفضل أن يحاول الدارس فحص الاختبارات والاستخبارات الموجودة بكليته للوقوف على نوع الأسئلة التي يستخدمها السيكولوجيون في دراستهم للشخصية.

ومما تجدر الإشارة إليه أخيراً أن ثبات مقاييس الشخصية يكون عالياً سواء جسب الثبات بإعادة التطبيق على نفس المجموعة، أو باستخدام الصور المتكافئة ويلاحظ عند استخدام طريقة إعادة التطبيق أنه كلما كانت الفترة الزمنية بين التطبيقين قصيرة كلما ارتفع معامل الثبات؟ والتحفظ الوحيد الذي نضعه في هذا الصدد هو هل تغير درجات الأفراد في التطبيقين يعتبر مؤشراً لعدم ثبات المقياس أم يعتبر مقياساً دقيقاً للتغير الحادث في الشخصية (أو كلاهما)؟ زيادة على ذلك فإننا لا نستطيع التأكد مما إذا كانت «كل»

أبعاد الشخصية قد مثلتها الوحدات التي تتضمنها كل مقاييس الشخصية الحالية أم لا ولقد سبق أن واجهنا مشكلة كهذه عند مناقشتنا للذكاء.

٤ ـ مقاييس الاتجاهات والميول:

يمكن القول بمعنى ما من المعاني أن إستخبارات الشخصية السابق وصفها تعتبر مقاييس للاتجاهات إلا أن كلمة «الاتجاه» لتستخدم للتعبير عن رأي الفرد نحو شيء أو فكرة أو مؤسسة، ويختلف الميل عن الاتجاه على الأقل في أمور ثلاثة هامة:

١ـ الميل دائماً إيجابي، أما الاتجاه فقد يكون إيجابياً أو سلبياً أو محايداً.

٢ـ الميل دائماً نشط، أما الاتجاه فقد يكون نشطاً أو غير نشط.

٣ـ الميل ذو طبيعة خاصة ويؤدي وظيفته هنا والآن، أما الاتجاه فهو أكثر عمومية. وقد لا يؤدي وظيفته على الإطلاق.

وتعتبر مقاييس الاتجاهات من أكثر المقاييس شيوعاً وانتشاراً. فلقد وضعت مقاييس لقياس اتجاهاتنا نحو كل أمور حياتنا تقريباً ابتداء من الصابون إلى الموضوعات الدراسية وتوجد عدة أساليب لتستخدم لهذا الغرض لعل من أكثرها استخداماً مقياس ليكرن، يتضمن المقياس وحدات قياس الاتجاه وأمام كل منها مقياساً متدرجاً من أقصى درجات القبول إلى أقصى درجات الرفض، وبين هذين الطرفين توجد درجات متفاوتة تستخدم للتعبير عن الفروق في درجات القبول والرفض. وفيما يلي بعض العبارات المأخوذة عن مقياس الاتجاه نحو المدرسة، ويعبر المفحوص عن رأيه في كل عبارة على مقياس متدرج من خمس نقاط هي:

١ـ ضرورية للغاية.

٢ـ هامة ولكن غير ضرورية.

٣ـ متوسطة الأهمية.

٤ـ قليلة الأهمية.

٥ـ لا أهمية لها إطلاقاً.

أو قد يأخذ شكل عبارات تصور المدرسة «المثالية» على أنها تلك التي يمكن أن يتوفر فيها:

أ ـ الفرص المتاحة لممارسة الألعاب والتربية الرياضية.

ب ـ علاقات ودية مع هيئة التدريس.

جـ ـ تتوفر بها أنشطة إجتماعية وثقافية.

د ـ تعزل تلاميذ الصف السادس القدامى عن باقي التلاميذ.

هـ ـ تهتم بإعداد التلاميذ للعمل في المستقبل.

إن استخدام خمس نقاط ليس بالأمر الضروري إذ يمكن استخدام مقياس مكون من «٧» أو «٩» أو «١١» نقطة وعادة تستخدم النقاط الفردية حتى يمكن الوصول إلى نقطة متوسطة محايدة على المقياس.

وقد اتخذت مقاييس الميول أربع صور أساسية (٣٩) الميول المعبر عنها وتتكون مقاييسها من عبارات مستقاة من أفراد يحبون شيئاً ما أو يكرهونه أو عادة ما تكون إجابات المفحوصين غير ثابتة إذ تتوقف على حالة الشخص الوجدانية الراهنة. فعند سؤال تلميذ: «هل تحب العلوم»؟ فإن إجابته تختلف من يوم لآخر.

الميول الظاهرة:

التي تظهر مشاركة الفرد في الأنشطة المرتبطة بموضوع الميل. وهذه

ذات طبيعة مضللة إذ قد يشترك الفرد في نشاط ما لا لأنه يميل إليه بل بسبب دافع آخر مثل الرفاق أو الصحبة.

الميول المختبرة:

التي تم التثبت منها باستخدام المقاييس الموضوعية لمقدار معلومات الفرد عن موضوع الميل أو مجاله وهذه الطريقة تقوم على أساس افتراض أن الميل لمجال من المجالات يؤدي إلى زيادة معلومات الفرد في هذا المجال. لذلك يعتقد البعض أن قياس مقدار معلومات الفرد في مجال ما يعتبر مؤشراً جزئياً لميله نحو هذا المجال. ومما يمثل هذه المقاييس مقياس للمعلومات العامة، ومقياس ريتشموند للثقافة.

وتقوم فكرة هذه المقاييس على أساس أن الفرد الذي يميل إلى نوع ما من النشاط فإنه يشعر بالسرور لممارسة هذا النشاط، كما يرجع قدراً كبيراً من المعلومات أثناء ممارسته له. وفيما يلي مثالان من الأسئلة الموجودة في مقياس المعلومات العامة: ـ

أ ـ فيما يلي أسماء خمس كتب، ضع خطاً تحت إسم الكتاب الذي ألفه روبرت لويس ستيفنسن: روبنسون كروزو ـ كلب كروزو ـ جزيرة المرجان ـ جزيرة الكنز ـ كتاب الغابة.

ب ـ ما الذي يعتبر صحيحاً مما يأتي بالنسبة للبطريق:

١ـ من الثدييات   ٢ـ طائر

٣ـ سمكة   ٤ـ حشرة

أما النوع الرابع من الميول فهو المتضمن في «قوائم الميول» وتوضع هذه القوائم عادة لقياس الميول المهنية، وللوقوف على التفصيل المهني للشخص.

وقد اعتمدت الصور الأولى لقوائم الميول على آن يقوم المستجيب بترتيب موضوعات الدراسة أو المهن في صورة متدرجة، أو في صورة مقارنات ثنائية.

وقد بينت الدراسات عدم ثبات ميول الأطفال نحو المواد الدراسية، كما قيست بالمقاييس السابقة وذلك عند مقارنتها بتخصصاتهم التي اختاروها، أو بالمهن التي امتهنوها أو عند حساب ارتباطها بتحصيلهم الدراسي.

أخيراً فإنه يوجد ارتباط ضعيف بين الميول والمواد الدراسية التي يدرسها الطالب، كما أن درجات الطالب على مقاييس الميول لا تزيد من دقة التنبوء بالنجاح في الدراسة.

٥ـ الأساليب الإسقاطية:

من الفروق الجوهرية بين أنصار القياس النفسي وأنصار علم نفس الأعماق. هو أساليبهم المستخدمة في دراسة الشخصية الإنسانية، فرجال علم نفس الأعماق بحكم اتجاههم الإكلينيكي لا بد أن يتصلوا وأن يكونوا علاقات تتسم بالحدس وبالذاتية مع المرضى النفسيين. ويحاول أنصار علم نفس الأعماق باستخدام التحليل النفسي، التوصل إلى مكونات اللاشعور في سعي للوقوف على أسباب السلوك الظاهري المضطرب للفرد وذلك بالكشف عن الدوافع الداخلية الحقيقية الكامنة. وهذا يستتبع استخدام وسائل غامضة وغير مباشرة بالنسبة للمريض ليكشف عن أسباب السلوك المرضي ومحاولة المحلل بعد ذلك تفسير ما توصل إليه من معلومات عن الأسباب الحقيقية لسلوك المريض ولذلك فقد يعقد جلسة خاصة لهذا

الغرض سواء بحضور المريض أو عدم حضوره. أي أن المحلل النفسي يحاول اختراق حاجز الحيل الدفاعية للمريض للكشف عن أصلها وسببها.

وهناك عديد من الأساليب الإسقاطية التي يستخدمها رجال التحليل النفسي ولعل التداعي من أكثر هذه الأساليب جاذبية ويقوم التداعي الحر على تقديم كلمة للمريض وفي الحال يحاول المريض إطلاق كلمة أخرى للرد على الكلمة الأولى. فمثلاً عند تقديم كلمة «سكين» ماذا سيكون رد المريض؟ من الاستجابات الشائعة لهذه الكلمة لقطة «شوكة» ولكن أحياناً تصدر إجابات غريبة وشاذة مثل «زنزانة» أو «قتل» ما قد تعبر عن معنى خفي لدى المريض أي أنه باستخدام كلمات معينة يمكن الحصول على سلسلة من الترابطات والتداعيات.

ومن الأساليب الإسقاطية أيضاً الجمل غير الكاملة التي يطلب إلى المفحوص إكمالها مثل «الناس الآخرين...» أو «أبي...» وعموماً فأياً كانت التداعيات التي تظهر فإن أنصار التحليل النفسي يرون أنها تعبر عن دوافع عميقة لا يدركها المستجيب نفسه.

كما يستخدم أنصار التحليل النفسي «رواية القصة» في دراسة مفحوصيهم، حيث يطلب إلى المفحوص أن يكتب قصة عن نفسه. وقد أدى هذا الأسلوب إلى وضع «إختبارات تفهم الموضوع» وتعتبر أداة إسقاطية هامة وفيها يطلب إلى المفحوص أن يكون قصة تدور حول صورة من الصور وأن يبين العوامل التي أدت إلى المنظر الموجود بالصورة، وأن يتصور ماذا سيحدث فيما بعد وماذا سيحدث في المستقبل، ويعتقد أنه أثناء قيامه بهذا العمل فإنه يسقط مشكلاته على الشخصيات التي يرسمها في القصة. من أجل مزيد من الدراسة.

ومن الاختبارات الإسقاطية أيضاً الاختبار المعروف باسم «اختبار بقع الحبر لرورشاخ» ويتكون هذا الاختبار من مجموعة من صور بقع الحبر أمكن الحصول عليها بوضع بقعة حبر على صفحة بيضاء. ثم عند الوسط (بتطبيق الورقة في النصف) مما أدى إلى الحصول على شكل متماثل. تقدم البطاقات للمفحوص ويطلب إليه أن يذكر ما يراه في الصورة. بعد ذلك تحلل استجاباته للكشف عن الدوافع الخفية العميقة المسئولة عن اختياره لهذه الاستجابات. وقد استطاع المهتمون بهذه الأداة وضع تصنيف شامل لاستجابات عدد كبير من الناس.

ولا شك أن اهتمام المدرس بهذا النوع من الاختبارات هو اهتمام أكاديمي صرف فإذا ما صادف المدرس تلميذاً يحتاج إلى مساعدة الطبيب النفسي فإن عليه أن يعمل على أن يحصل علي المساعدة المطلوبة وعلى المدرس أن يسعى للحصول على النصيحة المهنية الخاصة بحالة تلميذ عنده إذا شك في أنه يعاني من حالة عقلية وفي هذا الصدد يجب أن يضع المدرس في اعتباره أن للتحليل النفسي بعض أوجه القصور فالمحلل النفسي الهادي قد يزيد من حدة المشكلة وتعقدها دون أن يخفف منها.

ملخص:

إذا تضمن تعريف الشخصية معلوماتنا عن التنظيم الكلي للإنسان. فإن جميع دروب علم النفس التربوي تقودنا إلى مزيد من الفهم للشخصية. فالفصل ليس بيئة عقلية فقط، ولكنه يتضمن أيضاً تفاعلات اجتماعية معقدة يمكن أن تؤثر في عمليات التعلم والتدريس إلا أنه من دواعي الأسى أن المدرسين لا يتناولون إلا المظهر السطحي لهذا الحشد المعقد من السمات التي تحدد توافق الفرد، سواء كانت سمات مزاجية أو عقلية أو جسمانية.

ولقد عرضنا في هذا الفصل للفرق بين السمات المزاجية أي الاستعدادات الولادية الذاتية، والخلق أي ذلك المصطلح القيمي الذي يرتبط بالسلوك الاجتماعي كالأمانة والقسوة وضبط الذات.

ولقد تبينا وجهة نظر فرنون في تصنيفه لطرق دراسة الشخصية فقسمنا تلك الطرق إلى أربعة (أ) الساذجة (ب) الإنسانية (جـ) الحدسية (د) وأخيراً التفسيرات الإستدلالية للشخصية.

وتعتمد الطريقة الأولى في دراسة الشخصية على الملاحظات السطحية لسلوك الآخرين إذ بالربط بين ما هو خاص وما هو عام وعادي يمكن التوصل إلى تخطيط مبدئي يوضح لماذا يتصرف الناس بأسلوب معين، بناء على ذلك توضع نظرية عن الشخصية الإنسانية أما المذهب الإنساني فلقد أكد أن الإنسان الفرد كوحدة كلية يسعى نحو تحقيق الذات أما الاتجاه الحدسي فلقد قادته مدرسة التحليل النفسي بزعامة فرويد وأتباعه ويسمى هذا الاتجاه بالحدس لاعتماده على التقويم الذاتي لسلوك الفرد وقد بين اتجاه مدرسة التحليل النفسي وبين كيف أن مجال تطبيقها المباشر ضئيل داخل الفصل الدراسي ومع هذا فإن الإسهام الخاص لمدرسة التحليل النفسي ينعكس في زيادة وعينا بأهمية الأثر الدائم لخبرات الطفولة الأولى في دفع الراشد وتحريكه وتوجيهه.

وقد مثلنا للنظريات الإستدلالية للشخصية بنظرية أيزنك وكاتل اللتان اعتمدتا على التحليل السيكومتري وناقشنا بشيء من التفصيل الأبعاد التي وضعها أيزنك وهي: «الإنطواء ـ الإنبساط» و«العصابية ـ الاتزان الوجداني» كما بينا علاقتهما بالتحصيل الدراسي كما ناقشنا العلاقة بين بعض الممارسات التربوية وبعض سمات الشخصية فالمنطوون مثلاً يفضلون

صحبتهم الخاصة كما أنهم لا يشعرون بالكف عند قيامهم بالأعمال الروتينية (كالمذاكرة مثلاً) وهذا يجعلهم في موضع يفضل التلاميذ المنبسطين.

وأخيراً تناولنا المشكلة التي تواجه السيكولوجي عند محاولته التعبير الكمي عن سمات الشخصية وذلك بوصف بعض الطرق المستخدمة حالياً في قياس الشخصية ودراستها وقد تضمنت هذه الطرق الطريقة التنميطية التي وضعها شيلدون عن الأنماط الجسمية والتجارب الفيزيقية والمقاييس المتدرجة لاستخبارات وأخيراً الوسائل الإسقاطية. وبعد الاستطراد الموقف بالتجارب خلال صفحات هذه الباب سوف نوضح معنى الشخصية الإنسانية في صفحات الباب القادم.

الفصل الثاني

الشخصية الإنسانية

ما هي الشخصية؟

كلمة الشخصية من الكلمات الشائعة الاستعمال في حياتنا اليومية. ولكن استعمالها الشائع يختلف عن الاستعمال العلمي لهذه الكلمة. فنحن في استعمالنا العادي نقول مثلاً أن فلاناً من الناس له شخصية قوية، أو له شخصية ضعيفة أو ليست له شخصية على الإطلاق. كما أن هناك استعمالات أخرى للكلمة في مجالات القانون أو الدين مثلاً. ويركز الاستعمال الجاري للكلمة إهتمامه على التأثير الاجتماعي للشخص، فإذا كان للفرد تأثير كبير على من هم من حوله قيل إنه قوي الشخصية أما إذا كان يتأثر كثيراً بآراء الآخرين وأقوالهم قيل عنه أنه ضعيف الشخصية أو ليست له شخصية. الواقع أنه لا يوجد شخص بدون شخصية، فكل إنسان له شخصيته المميزة. وهذه الشخصية المميزة تحمل قسمات وملامح خاصة تميزها عن غيرها. وكل فرد يشبه الآخرين في بعض النواحي ويختلف عنهم في بعضها الآخر، ولكنه في النهاية ينفرد بتركيبة خاصة تجمع مختلف العناصر في كل واحد متكامل.

ولقد عرف علماء النفس كلمة الشخصية بتعريفات متعددة، تعكس الموقف العلمي النظري لصاحب التعريف. ولكننا نجد أن علماء النفس أميل إلى الأخذ بتعريفات سلوكية للشخصية، هذه التعريفات السلوكية تشير إلى مظاهر من السلوك يمكن ملاحظتها وقياسها. فنجد أن جيلفورد مثلاً يعرف الشخصية بأن شخصية الفرد هي طرازه الفريد من السمات «فالشخصية هنا هي مجموعة مميزة من السمات»، يمكن قياس كل سمة منها بالمقاييس الملائمة. وهذا التعريف يتصف بالبساطة، وإن كان يحتاج إلى مزيد من التفاصيل التي تزيده وضوحاً وثراءً. وهذا ما يفعله أيزنك حين يعرف الشخصية بأنها «ذلك التنظيم، الذي يتفاوت ثباتاً واستمراراً للخلق، والمزاج، والعقلية، والبناء الجسمي، لأحد الأشخاص، والذي يحدد توافقه الفرد مع بيئته».

وهناك سؤال هام يواجهنا عند دراسة الشخصية.

هل هدفنا الإحاطة فهماً واستيعاباً بتنظيم أو نمو تلك الشخصية الفريدة التي تواجهنا في مواقف الحياة عندما يكون أمامنا زيد أو عمرو؟ أم أن هدفنا هو البحث عن القوانين التي تفسر تنظيم الشخصية ونموها أو بعبارة أخرى هل هدف علم النفس هو الوقوف عند الشخصية الفردية لمحاولة فهمها؟ أم أن هدفه تجاوز الشخصية الفردية للوصول إلى القوانين العامة المفسرة للشخصية بوجه عام؟.

إن مسلك الشعراء والأدباء والفنانين وذوي التفكير الرومانتيكي هو أن يقفوا أمام الشخصية الفريدة، يحللونها، ويلقون الأضواء على ملامحها، وميزاتها، ومثالبها، ولا يودون أن يتركوا هذه الشخصية الفريدة قبل أن يأتوا على كل ما تحتويه من ملامح فريدة، وخصائص نادرة كما أنهم، عند تصويرهم لهذه الشخصية الفريدة يقدمون لنا نموذجاً من التصوير الأدبي أو الفني فريداً أيضاً في تعبيراته ومصطلحاته.

ولا يقتصر الأمر على الأدباء والفنانين في انتحاء هذا المنحى، وسلوك هذا المسلك بل يشاركهم فيه بعض من يتناولون الشخصية بالدراسة والبحث.

وأما وجهة النظر المقابلة فهي وجهة النظر العامة التي تحاول الوصول إلى قوانين عامة متخطية الخصائص الفريدة والملامح النادرة. ويتم ذلك عادة بدراسة أعداد كبيرة من الشخصيات، ومحاولة التعرف على ما بينها من أوجه الشبه والاختلاف، ثم صياغة القوانين العلمية العامة التي تحكم تشكيل الشخصية بحيث تأخذ هذه الصورة أو تلك من الصور الفريدة.

والواقع أن كلتا النظرتين: العامة والفردية ضروريتان في العلم، وهما حلقتان مكملتان إحداهما للأخرى. فالنظرة العامة يأخذ بها العلم الأساسي الذي يحاول الوصول إلى القوانين العلمية العامة، أما النظرة الفردية فيأخذ بها العلم التطبيقي الذي يحاول الاستفادة من نتائج وقوانين العلم بتطبيقها على فهم وتناول الحالة الفردية.

فمهمة علم الشخصية إذن دراسة الحالات العديدة بهدف الوصول إلى القوانين العامة التي تفسر مظاهر السلوك المختلفة. وبالإعتماد على هذه النتائج يقوم البناء النظري للعلم، الذي ينظم تصوراتنا للشخصية. وبعد ذلك يأتي دور التطبيق التكنولوجي الذي يعتمد على القوانين النظرية للعلم في فهم الحالات الفردية والتنبؤ بسلوكها ومحاولة تغييره.

كيف تتشكل الشخصية:

يولد الطفل كائناً حياً تنحصر علاقته مع البيئة في جوانب محدودة تنحصر أساساً في التغذية والإخراج. ولكن سرعان ما تكتسب البيئة

الاجتماعية المحيطة بالطفل أهمية بالغة. فالأم تقدم للطفل الطعام والراحة والدفء فيرتبط وجودها شرطياً بإرضاء حاجات الطفل، ويصبح وجودها في حد ذاته مطلباً هاماً عنده. كذلك الأب والراشدون المحيطون بالطفل يداعبونه ويعطونه الاهتمام.. ويكتسبون أيضاً مع الأم أهمية كبيرة في الحياة النفسية للطفل.

هذه البيئة الاجتماعية المحيطة بالطفل منذ الميلاد ـ وهي الأم والأب أساساً ـ يمكن النظر إليها باعتبارها ممثلة للمجتمع الأكبر تحمل قيمه ومثله، تقاليده وعاداته. ومن خلالها يحاول المجتمع أن يشكل الطفل الوليد حسب النماذج التي يرتضيها المجتمع. فبعض التصرفات التي تصدر عن الطفل يشجعها المجتمع ويدعمها، وبعضها يرفضها المجتمع ويعاقبها ولا يقبل وجودها لدى الطفل.

الطفل إذن متعلق بالبيئة المحيطة به لبقائه البيولوجي ورضائه النفسي والبيئة تحاول أن تشكل هذا الطفل حسب نماذج موضوعة مسبقاً. حتى إذا شب الطفل عن الطوق وخرج إلى أترابه يلعب معهم وجد أن هناك قواعد تحكم اللعب والصراع، وعندما يلتحق الطفل بالمدرسة، يكون وجهاً لوجه أمام ثقافة المجتمع ومعلمية الذين يحاولون جاهدين تشكيل سلوكه وتصرفاته وتكوين فكره ومعاييره وقيمه. فإذا خرج الطفل من مدرسته واجه المؤسسات الاجتماعية الأخرى: الإعلامية، والعقابية، والترفيهية... وغيرها. كلها تحمل طابع المجتمع تقدمه للفرد بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، عنيفة أو هادئة، قاصرة أو عفوية... هذه العملية الضخمة التي تستمر شطراً عظيماً من حياة الفرد هي ما يسمى بعملية التطبيع الاجتماعي. ومن خلال عملية التطبيع الاجتماعي يشكل المجتمع أفراده حسب المعايير والقيم السائدة في المجتمع.

على أننا ننبه هنا إلى التفاعل الذي يحدث بين البيئة كي تتمثل أساساً في عملية التطبيع الاجتماعي، وبين الوراثة، حيث يرث الفرد جهازاً عصبياً وبناء جسمياً له خصائص معينة فيكون الفرد في النهاية محصلة للتفاعل الذي يحدث بين خصائصه الموروثة، وبيئته التي نما فيها.

ويتعلم الفرد خلال عملية النمو أن يسلك ويتصرف وفقاً لما يتوقعه منه المجتمع. ويقبل الفرد قيم المجتمع ومعاييره دون تفكير كثير، ودون وعي بأن هذه القيم والمعايير تختلف من مجتمع إلى آخر. فإذا كان المجتمع الذي نعيش فيه يقيم النظافة والسرعة والعمل الجاد، فإننا نحاول أيضاً أن نتحلى بهذه الخصال، ويصبح الأفراد الذين يتحلون بها موضع تقديرنا وإعجابنا.

ومن أبرز التأثيرات التي تتركها الثقافة على الفرد الدور الجنسي. فمنذ بداية الحياة يولد الولد (الذكر) فيعطى دوراً جنسياً ذكورياً، والأنثى تعطى دوراً جنسياً أنثوياً. وتختلف متطلبات الدورين من حضارة إلى أخرى. والدور الاجتماعي المميز للجنس قوي جداً لدرجة أن البعض يظنه راجعاً إلى الطبيعة البيولوجية للذكر والأنثى، لكننا إذا دققنا النظر نجد أن الكثير من خصائص الدور الاجتماعي المميز للجنس يرجع إلى تأثير الحضارة التي يولد فيها الفرد.

وهناك أدوار اجتماعية أخرى نختارها نحن بإرادتنا، ولكن المجتمع يشكل هذه الأدوار. ومن أمثلة هذه الأدوار: المهنة. فلكل مهنة من المهن دور اجتماعي خاص بها. فنجد أن هناك ملابس خاصة ولغة خاصة، وأساليب مميزة في التصرف وقيم ومعايير مميزة للمهن المختلفة نجد أن هناك مثلاً رداءً خاصاً لرجل الدين يختللف عن رداء الضباط وهما يختلفان عن رداء الجرسون في النادي، وعن رداء العامل في المصنع. ولا يقتصر الدور

على الملابس بل يمتد إلى قيم العمل وأساليب الكلام والتعامل مع الآخرين، والاتجاهات الاجتماعية. والتعليم أو التدريب الذي يمر به الفرد قبل إشغاله في المهنة لا يعلمه فقط المهارات الفنية للعمل، بل يعلمه أيضاً الدور الاجتماعي الذي يتصل بالمهنة.

وهذه الأدوار الاجتماعية تمكننا من التنبؤ بسلوك الأفراد في المواقف التي يمارس فيها الدور الاجتماعي. فنحن نستطيع أن نتنبأ بسلوك الراشدين في إحدى الحفلات أو في مباريات للكرة، أو في العمل، أو في غيرها من المواقف. وإذا كنا لا نجد أن كل فرد يشبه الآخر تماماً في تصرفاته المتصلة بدور معين، فإنما يرجع ذلك لوجود فروق فردية تحد من تأثير التطبيع الاجتماعي.

ولذلك نجد أن هناك أفراداً قلائل لا يشبهون المجموع العام، أما الأغلبية العظمى من أفراد المجتمع فهم أكثر التصاقاً بالنموذج العام. ولعل ذلك يوحي بوجود طابع مميز للشخصية يميز شخصيات الأفراد في كل مجتمع من المجتمعات. فنجد أن الطابع الغالب للشخصية في أحد المجتمعات هو العدوانية بينما نجد أن الطابع الغالب في مجتمع آخر برود الأعصاب وفي مجتمع ثالث السلبية... ويتمشى ذلك مع الأفكار الشائعة عن الطابع القومي، فيقال مثلاً إن الفرنسيين يختلفون عن الإنجليز، وهؤلاء يختلفون عن الصينيين، وأولئك عن العراقيين أو الهنود... الخ. ولكن يلاحظ أنه رغم الضغوط الاجتماعية التي تحاول أن تفرض التشابه، وتزيد من تمايز الأفراد. منها الخبرات الخاصة التي يمر بها الفرد، ومنها الفروق بين الآباء في قيمهم وفي أساليبهم التربوية.

فمما لا شك فيه أن الرصيد الوراثي لأي فرد يختلف عما لدى غيره

من الأفراد (إذا استثنينا التوائم المتماثلة). فاستجابات الشخص للمواقف تتأثر بخصائصه الوراثية، من بيئة جسمية، إلى ذكاء، إلى قدرات عقلية، إلى خصائص انفعالية ومن خلال احتكاك الفرد بالمجتمع يحدث تفاعل بين هذه الخصائص الوراثية والظروف البيئية ومن خلال التربية وأساليب الثواب والعقاب يتعلم الطفل أساليب السلوك المقبولة اجتماعياً ويتعلم الطفل أيضاً أن ينشد رضاء من حوله ويتحاشى عدم رضائهم. وبعد ذلك يبدأ الطفل يشعر بأنه مسئول، ويتمثل معايير الجماعة التي يعيش فيها ليتخدها بعد ذلك هادياً له في سلوكه ليكسب رضاء من حوله ويتجنب غضبهم، أو ليرضي ذاته التي أصبحت تؤمن بمعايير الجماعة، وليتجنب تأنيب الذات. وعندئذ يكاد يصبح الفرد صورة من النموذج الذي ينشده المجتمع.

وبالطبع هناك من يخرجون على هذا النموذج العام لأسباب متعددة فهناك المبدع الذي يثور على المعايير السائدة لأنه يرى ما هو أفضل منها ويتمنى لو طور مجتمعه لما هو أفضل، وهناك السيكوباتي الذي يستطيع أن يتعلم قيم مجتمعه ومعاييره لأنه عاجز عن التعلم والاستفادة من التجارب. والفرق بينهما أن الأول يشعر بالمسئولية إزاء المجتمع أما الثاني فلا يشعر بالمسئولية إزاء شيء من الأشياء.

بناء الشخصية:

كان حديثنا حتى الآن ـ ينصب على كيفية تكون الشخصية من خلال التفاعل بين الرصيد الوراثي الذي يأتي به الكائن البيولوجي إلى الحياة وبين الخبرات والمؤثرات البيئية. وننتقل الآن إلى الحديث عن بناء الشخصية. وفي هذه الحالة نكون في موقف من يأخذ قطاعاً عرضياً من الكائن ويضعه تحت المجهر ليرى تفاصيله ومكوناته وما بينها من علاقات أو تقسيمات.

والمفهوم الأساسي في بناء الشخصية هو مفهوم السمة. والسمة هي صفة أو خاصية للسلوك تتصف بقدر من الاستمرار ويمكن ملاحظتها أو قياسها. فالعدوانية سمة والخوف من الكلاب سمة والأمانة سمة والشجاعة سمة... إلى آخر خصائص السلوك وصفاته الأخرى. وتحتوي اللغة عادة على آلاف الكلمات التي يصلح لكل منها لأن نعتبره سمة من سمات السلوك. لكننا ننبه هنا إلى أنه يوجد بين كلمات اللغة قدر كبير جداً من التداخل والترادف والتضاد، بحيث أنه يمكن اختزال العدد الكبير من السمات إلى عدد محدود، ويتم ذلك الاختزال باستخدام الأساليب العلمية من قياس إلى تحليل إحصائي فيؤدي ذلك إلى ما يسمى بالأبعاد الأساسية للشخصية.

وهناك أنواع متعددة من سمات الشخصية، يصنفها جيلفورد في سبع فئات وهو يبين الشخصية ككل متكامل يمكن النظر إليه من اتجاهات مختلفة والفئات التي يذكرها جيلفورد على النحو التالي:

١ـ **بناء الجسم**: وهي السمات تتصل ببناء الجسم أو الملامح كالطول والوزن واللون... الخ.

٢ـ **وظائف الجسم**: وهي السمات المتعلقة بأداء الوظائف العضوية كسرعة النبض وحرارة الجسم... الخ.

ويميز جيلفورد بين ثلاثة أنواع من السمات الدافعة، وكلها تتعلق بالأشياء التي تناضل للحصول عليها وهي:

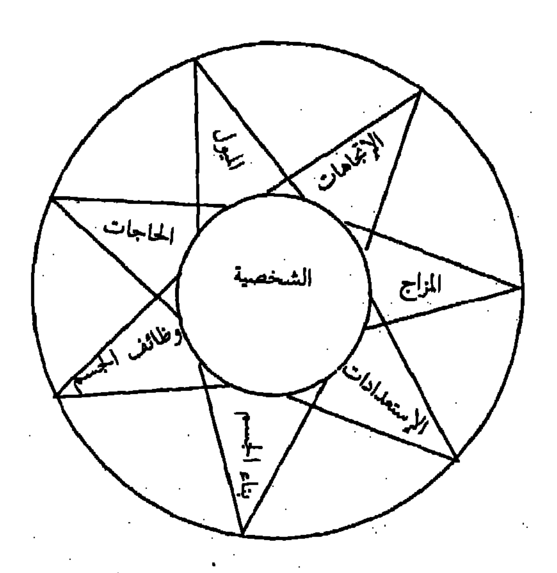
٣ـ **الحاجات**: وهي رغبات ملحة للوصول إلى ظروف معينة، كالحاجة لأن يكون الشخص موضع اهتمام الآخرين، أو احترامهم أو الحاجة إلى الراحة.

٤ـ الميول: وهي رغبات طويلة الأمد في الإنغماس في أنواع معينة من النشاط، مثل العمل اليدوي أو التفكير أو النقاش مع الآخرين.

٥ـ الإتجاهات: وهي السمات المتعلقة باتجاهات الشخص نحو الموضوعات أو المسائل الاجتماعية.

٦ـ الاستعدادات: وهي تتعلق بالقدرات. والقدرات متنوعة ومتعددة، وهناك قدرات عقلية كثيرة كما أن هناك قدرات جسمية متعددة.

٧ـ المزاج: وهي السمات المتصلة بالثقة بالنفس أو المرح أو الاندفاع أو القلق.



هذا الشكل يمثل الفئات المختلفة من سمات الشخصية (عن جيلفورد)

بعض أبعاد الشخصية:

أجرى أيزنك Eysenck العديد من الدراسات حول أبعاد الشخصية الأساسية، وتوصل منها إلى التعرف على الأبعاد الأساسية للشخصية وقد تأيدت نتائج أيزنك في عدد من الدراسات أجريت في مصر، وغيرها من البلاد (على سبيل المثال دراسات: سويف، ١٩٥٨، م .فرغلي، ١٩٧٠). وأبعاد الشخصية أشبه بخطوط الطول والعرض في الجغرافيا، بمثابة مفاهيم تنتظم حولها حقائق عديدة. وهي تساعد على تحقيق الفهم المنظم للواقع، كما تساعد على الوصول إلى أحكام وتنبؤات علمية وعملية: وتشير دراسات أيزنك إلى أربعة أبعاد أساسية. كما تشير الدراسات المصرية إلى بعد آخر من الأبعاد الأساسية للشخصية. وهذه الأبعاد هي:

١ ـ الإنطواء ـ الإنبساط:

ويشيع استخدام هذا المفهوم بين غير المتخصصين، كما يشيع أيضاً الخطأ في تصور أن الناس ينقسمون إلى فئتين: إما منطوين أو منبسطين. والتطور العلمي الذي أدت إليه الدراسات التجريبية هو أن توزيع هذه السمة بين الناس هو التوزيع الاعتدالي. أي أن أغلب الناس متوسطين في هذه السمة وكلما ابتعدنا عن المتوسط كلما قد عدد الأفراد. بحيث أن عدد الأشخاص المنطوين جداً أو المنبسطين جداً عدد قليل إلى حد كبير. وقد تصور يونغ Jung الإنطواء على أنه سمة تميز الأشخاص الذين يهتمون أساساً بمشاعرهم وأفكارهم. أما الإنبساط فهو سمة تتميز بتوجيه اهتمام الشخص نحو العالم الخارجي فالشخص الإنبساطي أكثر استجابة أو تأثيراً بالمنبهات الاجتماعية وهو يتصف بقدر أكبر من التلقائية، وهو شخص عملي لا يميل إلى النظريات المجردة أما الإنطوائي فهو أكثر مثابرة وأكثر

ذكاء من الإنبساطي. ويربط أيزنك بين هذا البعد وبين عمليات الإثارة والكف في الجهاز العصبي. فالإنطوائيون تزيد لديهم عمليات الإثارة بالجهاز العصبي، أما الإنطوائيون فيتصفون بحدوث الكف السريع في الجهاز العصبي.

٢ـ العصابية ـ الإتزان الوجداني:

والعصابية هي المرض النفسي، وهي تختلف عن الذهانية أو المرض العقلي الذي سنتكلم عنه بعد قليل. وقد توصل أيزنك إلى هذا البعد من خلال دراساته العديدة.

وهناك عدد من الخصائص النفسية التي تميل إلى التواجد في حالة انخفاض موضع الشخص على هذا البعد. فالشخص المنخفض في الإتزان الوجداني يغلب أن يظهر عليه الميل للإعتماد على الآخرين وضيق الإهتمامات وانخفاض الطاقة. كما تنخفض حدة الحواس لديه خاصة الإبصار الليلي، كما يميل إلى القلق وإلى انخفاض القدرة على تحمل الإحباط، والمواقف التي تنطوي على ضغوط نفسية، ويميل أيضاً إلى الشعور بالنقص.

٣ـ الذهانية ـ الواقعية:

تبين من دراسات أيزنك أن الذهانية بُعد يقع الأسوياء عند نقط متفاوتة منه، بينما يقع الذهانيون (المرضى العقليون) عند الطرف الأقصى لهذا البعد. ويغلب على هؤلاء الأفراد الذهانيين ظهور عدد من الخصائص المميزة منها الإنخفاض الشديد في تركيز الإنتباه وضعف الذاكرة، وانخفاض المهارة اليدوية وعدم الإتصال بالواقع. وهؤلاء الأفراد يثيرون عادة

إهتماماً بالمجتمع نظراً لما يصدر عنهم من تصرفات قد تكون خطرة عليهم أو على غيرهم.

٤ ـ التطرف ـ الإعتدال:

أظهرت الدراسات التي أجراها الدكتور مصطفى سويف في مصر أن التطرف والإعتدال هما الأبعاد الهامة للشخصية. وقد وجد أن درجة التطرف ترتفع لدى المراهقين عنها لدى الراشدين. ولدى الجانحين عنها لدى الأسوياء. كما تبين من الدراسات التالية أن هناك نوعان من التطرف: تطرف موجب وتطرف سالب. وأن التطرف الموجب يزيد لدى الذهانيين عنه لدى الأسوياء. ويفسر التطرف بأنه يرجع إلى التوتر النفسي فكلما كان الشخص متصفاً بالتوتر النفسي كلما كان أكثر ميلاً للتطرف وكلما كان الشخص منخفضاً في التوتر كلما كان أكثر ميلاً إلى الإعتدال في مشاعره وأحكامه.

ويوجد في وقتنا الحاضر العديد من المقاييس التي تقيس المظاهر اللاعقلية للسلوك. وتقيس هذه المقاييس سمات تتصل بالتوافق الإنفعالي، والعلاقات الشخصية، والدوافع والميول والإتجاهات. وهذه المقاييس ليست مجرد مجموعة من الأسئلة التي يجيب عليها المفحوص، أو المنبهات التي يستجيب لها، بل إن هذه المقاييس تتصف بعدد من الخصائص أو الشروط التي تلزم توفرها في المقاييس كأداة علمية.. وهذه الشروط هي ما يسمى بالتقنين. ومن أهم ما يشتمل عليه التقنيين ما يسمى بثبات الإختبار وصدقه. ويقصد بالثبات أن يعطى المقياس نفس النتائج إذا استخدم تحت نفس الظروف، أكثر من مرة ويقصد بالصدق أن يقيس الإختبار ما يدعي أنه يقيسه.

وهناك أنواع عديدة من إختبارات الشخصية يمكن تصنيفها أساساً في فئتين:

١ـ إختبارات الشخصية المفصلة.

٢ـ إختبارات الشخصية الإسقاطية.

أولاً: إختبارات الشخصية المفصلة:

يتكون إختبار الشخصية المفصل من عدد من البنود أو الأسئلة المفصلة التي يجيب عليها الشخص بحيث يصف سلوكه وتصرفاته ومشاعره وصفاً دقيقاً ويسمى هذا النوع من المقاييس بالاستخبارات ويقدر عدد الاستخبارات المستخدمة في وقتنا الحاضر بحوالي خمسمائة. وبعض هذه الإختبارات يقيس سمات محددة في الشخصية، وبعضها يحاول أن يقيس جملة من الأغراض. وتتفاوت هذه الاستخبارات في درجة ثباتها ودرجة صدقها كما تختلف في الأعراض التي تستخدم فيها: كالعيادات النفسية، أو البحث العلمي أو غير ذلك من الأغراض.

وهناك من بين هذه المئات من الاستخبارات عدد محدود يشيع استخدامه في كثير من بلاد العالم. ولعل أشهر المقاييس الشائعة الاستخدام مقياس مينسوتا المتعدد الأوجه للشخصية Minnesota Multiphasic Personality Inventory وكذلك مجموعة مقاييس جيلفورد للشخصية وهي مقاييس Gamin, STDCV ومقياس أيزنك للشخصية EPI ومن أمثلة البنود التي تشتمل عليها هذه المقاييس.

هل تجرح مشاعرك بسهولة؟ نعم لا؟

هل تغلب عليك السرعة في حركاتك؟ نعم لا؟

هل تتغير إهتماماتك بسهولة؟ نعم لا؟

ويجيب المفحوص على هذه الأسئلة بنعم أو لا، أما إذا لم يستطع الحسم أو تردد فإنه يضع دائرة حول «؟».

وتصحح هذه الإجابات حسب مفاتيح تصحيح خاصة بحيث يحصل المفحوص بعد ذلك على درجة كلية على الاستخبار. وهذه الدرجة الكلية يلزم مقارنتها بمعايير الاختبار لمعرفة دلالتها ومغزاها. ويتم إعداد هذه المعايير عادة بتطبيق الاختبار على مجموعات متقابلة كأن يطبق الاختبار في مرحلة الإعداد على مرضى نفسيين وأسوياء ويكون لدينا معايير خاصة بالمرضى ومعايير خاصة بالأسوياء وعند استخدام الاختبار في فحص أحد الأشخاص تقارن الدرجة التي يحصل عليها الشخص بدرجات الأسوياء والمرضى لكي نعرف هل هو يشبه الأسوياء أم يشبه المرضى. وبدون هذا لا يكون للاختبار أية قيمة.

ثانياً: إختبارات الشخصية الإسقاطية:

تتميز الاختبارات الإسقاطية بأنها تقدم للمفحوص منها إجمالياً يتصف بالغموض في أغلب الأحيان، وهذا يعطي الفرصة لكي يسقط المفحوص مشاعره وحاجاته ومخاوفه على هذا المنبه الغامض. فدرو المنبه هنا يشبه شاشة السينما التي يسقط عليها المفحوص خصائص شخصيته. فالشخص ينظر إلى المنبه الغامض وينسج بخياله ما يملأ الثغرات لكي يزيح الغموض عن الموقف. وهذا الخيال هو انعكاس لشخصيته، وهناك أشكال من المقاييس الإسقاطية أكثرها شهرة:

٢- إختبار رورشاخ لبقع الحبر Rorschach Ink- Blot Test

٣- إختبار تفهم الموضوع Thematic Apperception Test (TAT)

وقد سبق أن تكلمنا عن هذا الموضوع بإيضاح.

إختبار رورشاخ لبقع الحبر:

وهو عبارة عن ١٠ بطاقات مرسوم على كل بطاقة منها بقعة حبر متماثلة (في نصفها الأيمن والأيسر). وبعضها أسود ورمادي وبعضها ملون. وتعرض هذه البطاقات على المفحوص ويقال له «ما الذي تراه في البطاقة وما الذي يمكن أن تمثله بقعة الحبر» ويسجل كل كلام المفحوص، ويحلل مضمونه فيما بعد حسب قواعد خاصة.

إختبار تفهم الموضوع: (TAT)

يتكون هذا الاختبار من عدد من البطاقات على كل بطاقة منها صورة تتصف بالغموض. ويطلب من المفحوص أن يقول قصة تدور حول الصورة. والمفروض أن إدراك الشخص لعناصر الصورة، وخياله الذي يدور حولها يعكس حاجاته النفسية أو مخاوفه أو مشكلاته.

ويصحح الاختبار بعد ذلك بتحليل مضمون الاستجابات الصادرة عن المفحوص حسب قواعد خاصة.

وهناك بعض الأساليب الأخرى التي تستخدم لقياس الشخصية كالاختبارات الموقفية، حيث يوضع الشخص ضمن مجموعة من الأفراد لم يسبق له معرفتهم، ويكلفون بالقيام بعمل مشروع معين كبناء كوخ مثلاً، ويلاحظ سلوك كل فرد في هذا الموقف، ويصنف السلوك حسب مظاهر خاصة. وتبنى على أساس هذه الملاحظات أحكام على شخصية الفرد.

ورغم كثرة اختبارات الشخصية فإن علماء النفس ينتقون من هذه

الاختبارات ما يستوفي الشروط العلمية للمقياس الجيد، وهي شروط الثبات والصدق والتقنين.. لذلك نجد أن علماء النفس أكثر ميلاً لاستخدام الاستخبارات الموضوعية المفصلة لأنها تستوفي هذه الشروط ونجدهم أقل ميلاً لاستخدام الاختبارات الإسقاطية نظراً لضعفها من هذه الناحية.

ولهذه الاختبارات قيمتها البالغة في البحوث العلمية في مجال الشخصية كما أن لها قيمتها في مجال التطبيق في العيادات النفسية في فحص المرضى النفسيين.

تعريفنا الذي طرحناه للشخصية وجدنا أنه يحتوي على عدد من العناصر التي توضح أسلوب تعامل عالم النفس مع الشخصية الإنسانية.

فهو أولاً: يتناول الشخصية على أنها مجموعة من الأبعاد أو السمات التي تنظم السلوك ويحظى الأفراد بأقدار متفاوتة منها، وهذا يتضمن فهماً مؤداه أننا نتصور خصائص الشخصية ليس على أنها صفات كيفية وإنما مقادير كمية، والتصور الذي يتبناه عالم النفس هنا هو تصور المتصل الكمي، بمعنى أن الخاصية يمكن تصور وجودها بدرجات متفاوتة على بعد واحد يمتد من أدنى الدرجات إلى أعلاها ويمكن أن نستخرج للفرد درجة على هذا البعد أو المتصل إذا استخدمنا أسلوب القياس الملائم. فنحن لا نقول مثلاً أن الشخص اجتماعي أو غير اجتماعي أو عدواني أو مسالم ولكن نقول أن الفرد يتصل بدرجة معينة على مقياس للاجتماعية سواء مرتفعة أو منخفضة ودرجة معينة على مقياس للعدوانية، وهذا يفترض أيضاً أننا لا نستطيع أن نجمع الأفراد فنقول هذه جماعة العدوانيين أو تلك جماعة المتصفين بالاجتماعية وإنما لكل فرد درجة مختلفة على مقياس للعدوانية أو الاجتماعة تميزه عن غيره من الآخرين، وهذا يؤكد فكرة الفروق الفردية بين

الأشخاص، وأنها نتيجة لأزمة لاستخدام التصور الكمي للشخصية بالإضافة إلى حتميتها البيولوجية.

وتعريفنا للشخصية يركز أيضاً على فكرة الإتساق من موقف لآخر، ولتوضيح فكرة الإتساق هذه، دعنا نأخذ المثال التالي، لنتصور أن شخصاً معيناً ولنسمه زيداً يتصف بدرجة مرتفعة من مقياس للتصلب (وهو سمة من سمات الشخصية التي تنتظم أشكالاً مختلفة من السلوك غير المرن وعدم الميل إلى التغيير، والسلوك النمطي، ويعني مفهوم الإتساق في هذه الحالة أن زيداً هذا سيسلك بصورة عالية من النمطية في مواقف حياته المختلفة، فهو مثلاً لديه أفكار ثابتة يصعب أن تغيرها الخبرة عما هو صواب وعما هو خطأ، وهو يؤدي عمله بطريقة ثابتة لا تتغير، ويسلك في ذهابه إلى عمله أو عودته نفس الطريق، وهو لا يغير من نظام حياته كثيراً، ويصعب عليه تغيير أصدقائه، وهو يميل إلى تبني الحلول التقليدية المتعارف عليها للمشكلات التي تواجهه ولا يحاول حلولاً جديدة مبتكرة. الإتساق إذن يعني أن السمة تكشف عن نفسها في مواقف الحياة المختلفة بطريقة ثابتة، والواقع أن البعض من علماء النفس يرفضون تبني مفهوم الإتساق في السلوك ويرون أن الموقف هو الذي يفرض السلوك الذي يلائمه، وأن السلوك يتغير بتغير المواقف، وهؤلاء العلماء هم من يسمون بالموقفيين نسبة إلى إعلاء أهمية الموقف في تحديد السلوك، والواقع أن الموقف يفرض تأثيراته على السلوك، ولكن ليس إلى الحد الذي يلغي من تأثير سمات الشخصية ونحن عادة نجد أن استجابة أي شخصية لنفس الموقف ليست متشابهة تماماً. والأفضل أن نتصور أن هناك تفاعلاً بين سمات الشخصية وخصائص الموقف هو الذي يحدد شكل السلوك الذي يصدر عن الفرد.

الشق الأخير من تعريفنا يتضمن فكرة الاستقرار عبر الوقت لنفس السلوك في نفس المواقف. وهو هنا يختلف عن مفهوم الإتساق من حيث أن الأخير يعني صدور سلوك شبيه في مواقف مختلفة، والسؤال الذي يطرحه مفهوم الاستقرار في الشخصية هو، هل تظل درجة الفرد على مقياس لسمة من سمات الشخصية ثابتة عبر الوقت أم هي تخضع لتغيرات متفاوتة نتيجة للخبرات التي يمر بها الفرد في تفاعله مع بيئته ؟ هذا الطرح للسؤال يمكننا من إعادة صياغته ليكون كالتالي:

هل تلعب البيئة دوراً في تشكيل الشخصية أم أن الوراثة هي العنصر الحاكم الذي يحددها بالكامل؟.

الواقع أن موضوع الوراثة والبيئة ودور كل منها في تحديد السلوك موضوع أساسي وخلافي عبر تاريخ علم النفس وقد تراوحت المواقف فيه بين الذين يعتقدون في أن البيئة وما تفرضه من خبرات هي التي تحدد سلوك الفرد وسمات شخصيته وهو ما يسمى بالموقف البيئي المتطرف وأولئك الذين يعتقدون بدور حاسم للوراثة وأنها هي المسئولة عن سلوك الفرد وسمات شخصيته وهذا الموقف يسمى بالحتمية البيولوجية.

ويتم حسم هذه القضية من خلال إجراء الدراسات التجريبية على الخصائص السيكولوجية المختلفة، والتحقق من حجم إسهام كل من الوراثة والبيئة في تشكيل هذه الخصائص. وتتطلب هذه التجارب تصميماً خاصاً وأنواعاً معينة من الأشخاص. فهي تستخدم التوائم المتماثلة والمتآخية كمادة أساسية للدراسة والتوائم المتماثلة هي التوائم التي نشأت نتيجة لانقسام بويضة واحدة مخصبة بحيوان منوي واحد إلى جنينين، فنجد أن الطفلين يحملان نفس الخصائص الوراثية بالضبط، بينما نجد أن التوأم المتآخي ينشأ

عن وجود بويضتين في الرحم في وقت الإخصاب تتحد كل منها بحيوان منوي مختلف ويكون جنينين، وهنا تكون العلاقة بين الجنينين كأي علاقة بين الأخوة من الناحية الوراثية وإن كانا يشتركان في بيئة رحمية واحدة، والإفتراض الذي يقوم عليه هذا النوع من الدراسة هو: أنه لو كانت سمات الشخصية محددة وراثياً أو تحدد الوراثة نسبة كبيرة منها فسنجد أن درجة التشابه بين التوائم المتماثلة في هذه السمات أعلى بكثير من درجة التشابه بين التوائم المتآخية لكون الأولى تتصف بنفس الخصائص الوراثية، ولو كانت هذه السمات تحددها ويلعب الدور الأكبر في تشكيلها البيئة لوجدنا أنه ليست هناك فروق بين التوائم المتماثلة والتوائم المتآخية في هذا المجال، والواقع أن هذا الأسلوب ليس هو الأسلوب الوحيد لدراسة هذا الموضوع وإن كان أهمها.

وتشير نتايج الدراسات الحديثة إلى أن لكل من الخصائص الوراثية والعوامل البيئية إسهاماً رئيسياً في تشكيل الشخصية الإنسانية وأن الفرد يولد برصيد واستعدادات معينة تتفاعل مع الخبرات التي يمر بها في البيئة، وأن محصلة هذا التفاعل على المدى البعيد هي سمات الشخصية التي نلاحظها لدى الأفراد.

كيف نقيس الشخصية؟

إن الشخصية هي مجموع من الأبعاد الكمية التي تعبر عن السمات التي تنظم السلوك، وأكدنا على أهمية الفروق الفردية كحجر الزاوية الذي نستطيع من خلاله أن نفهم الشخصية، والسؤال هنا هو: كيف نقيس هذه السمات؟.

الواقع أن أشيع الأساليب لقياس الشخصية هو الاستخبار، والاستخبار هو مجموعة من العبارات التي تصف (عادة) أشكالاً من السلوك المعتاد متبوعة عادة بثلاث فئات للاستجابة، «نعم» و«لا» و«؟» ويطلب من الشخص أن يستجيب لهذه العبارات أو البنود بوضع دائرة حول «نعم» إذا كانت العبارة تنطبق عليه أو «لا» إذا كانت لا تنطبق أو «؟» إذا لم يستطيع التحديد. ومن أمثلة هذه العبارات ما يلي:

١ـ هل تستطيع أن تشيع جواً من البهجة في جلسة مملة؟ نعم لا؟

٢ـ هل تعاني من الأرق؟ نعم لا؟

٣ـ هل أنت من النوع الذي لا يستطيع تغيير عاداته بسهولة؟ نعم لا؟

والواقع أن عملية تكوين استخبار لقياس سمة من سمات الشخصية ليس بالعملية البسيطة السهلة، وإنما هو عملية مركبة تبرر خطوات عديدة تأخذ الكثير من وقت الباحث المدقق في الشخصية والهدف من هذا الجهد هو الوصول إلى اختيار على درجة عالية من الصدق والدقة في قياس السمة موضع البحث. وسنحاول هنا أن نتتبع الخطوات العملية التي يتبعها الباحث لتكوين استخبار للشخصية علماً بأننا قد مررنا على هذا الموضوع في الباب السابق، ولكن سوف نبين ذلك بشيء من الإيضاح:

١ـ الخطوة الأولى في تكوين الاستخبار تبدأ بتحليل نظري جيد للسمعة موضع البحث. لنفترض مثلاً أنني أسعى لتكوين استخبار يقيس سمة الاجتماعية: فالخطوة الأولى في هذه العملية هي قراءة كل ما كتب عن هذه السمة في التراث التجريبي لعلم النفس ودراسات الشخصية، وتجميع التعريفات المختلفة لها، إذا فعلت ذلك أمكنني صياغة معان متعددة

تضم جوانب مختلفة من هذه السمة، فقد يقودني هذا التحليل مثلاً إلى أن الاجتماعية تشمل السهولة التي يخبرها الفرد في مواقف التفاعل مع الآخرين، والقدرة على تكوين صدقات جديدة بسهولة، والرغبة الدائمة في حضور الحفلات والسهرات وانتهاز الفرص للقاء بالآخرين، وحضور البديهة... الخ. كل هذه العناصر تمثل معان مختلفة تشكل ما نسميه بالاجتماعية.

٢ـ الخطوة التالية تتضمن تحويل هذه المواقف إلى مجموعة من العبارات أو الأسئلة. وهنا لا بد أن نراعي عدداً من العوامل:

أ ـ أن تصاغ الأسئلة بطريقة سهلة واضحة بحيث يستطيع أغلب الناس فهم المقصود منها.

ب ـ أن يصاغ عدد من الأسئلة أكثر بكثير من العدد المطلوب حيث أننا سنضطر للتخلي عن بعضها في العمليات التالية.

جـ ـ أن تكون العلاقة بينها وبين العناصر المستخلصة في المرحة الأولى علاقة وثيقة بعبارة أخرى أن تترجم هذه العبارات عناصر السمة المختلفة التي شملها التعريف إلى مواقف سلوكية محددة.

٣ـ وللتأكد من صحة الخطوتين (١)، (٢) يمكن أن نلجأ إلى عدد من المحكمين ويختاروا من المتخصصين في علم لنفس ليقرروا رأيهم في مدى وضوح العبارات ومدى انطباقها واتساقها مع السمة موضع البحث هذه الخطوة تتدرج تحت ما يسمى بالصدق وهو هنا يمسى بالصدق السطحي أو الظاهري لأنه يهتم أساساً بمجرد اتساق المعنى مع السمة ومدى وضوحه، ويترتب عليه بالطبع استبعاد البنود التي يرى المحكوم عدم صلاحيتها.

٤ـ الخطوة التي تتلو ذلك تسمى «تحليل البنود» وتحاول التحقق مما يلي: إذا كانت هذه البنود التي تحققنا من صدقها ظاهرياً تقيس نفس السمة فلا بد أن هناك علاقة ارتباط وثيقة بينها وبعضها البعض من ناحية وبينها وبين مجموع الدرجات التي نحصل عليها بجمع الإجابات على كل البنود الدرجة على الاستخبار من ناحية أخرى، وللتحقق من ذلك تحسب معاملات الارتباط وهو أحد الأساليب الإحصائية التي تتحقق بها من تلازم ظاهرتين في الحدوث وحجم وطبيعة العلاقة بينهما بين كل بند أو سؤال وبين البنود الأخرى وبين كل بند والدرجة الكلية على الاستخبار.

فإذا كانت هذه العلاقات مرتفعة تيقنا أن هذه البنود تقيس سمة واحدة ونتقدم للخطوات التالية.

٥ـ الخطوة التي تتلو ذلك هي حساب «ثبات» الاستخبار ويعني درجة الخطأ الناتجة عن تدخل الصدفة في حساب الدرجات عليه فمن غير المسموح به أن تزيد هذه الدرجة من الخطأ عن مستوى معين لأن ذلك يقلل من موضوعية الاستخبار وقدرته على القياس الدقيق للسمة، وأعلى درجات الثبات تكون عندما نحصل على نفس الدرجة للشخص إذا أجرينا عليه الاستخبار مرتين وهذا الأسلوب لحساب الثبات يسمى الثبات بإعادة الاختبار.

٦ـ بعد البرهنة على أن الاختبار يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات يبقى أن نبرهن على صدقه، ويعني الصدق في أبسط صوره أن يقيس الاختبار ما يدعى أنه يقيسه، فإذا أخذنا مقياسنا للاجتماعية مثلاً كانت المهمة المطلوبة هي أن نبرهن على أنه يقيس الإجتماعية فعلاً وليس سمة أخرى من سمات

الشخصية ويتم ذلك عادة بمقارنته بمحك آخر للاجتماعية والتيقن من أنه يرتبط بهذا المحك ارتباطاً مرتفعاً، وقد يكون المحك في هذه الحالة إختبارات أخرى للاجتماعية سبق تصميمها وسبق التحقق من ثباتها وصدقها، أو قد يكون معلومات أحصل عليها من مصدر آخر عن مدى اجتماعية أفراد جماعة معينة يطبق عليها الاستخبار كتقديرات المدرسين في المدرسة أو المشرفين في النادي، أو أهل الفرد فإذا تطابقت هذه البيانات مع درجة الفرد على الاستخبار قلنا عنه أنه صادق.

هذه ـ بإيجاز شديد ـ أهم الخطوات التي نتبعها لتكوين أداة علمية دقيقة لقياس سمة من سمات الشخصية.

تنظيم الشخصية:

ينظر علم النفس الحديث إلى الشخصية الإنسانية من حيث التنظيم أو البناء على أنها تخضع لما يمكن تسميته بالتنظيم الهرمي الذي يبدأ من قاعدته بأشكال السلوك النوعي الذي يمكن ملاحظته والذي يتسم بالتنوع الشديد، وعدم الانتظام ثم يتدرج إلى مستويات متفاوتة في عموميتها من الاستدلال من هذا السلوك الملاحظ بما يضفي عليه مزيداً من التنظيم ومزيداً من العمومية كلما تدرجنا إلى مستويات أعلى ـ نقطة البداية هي الاستجابات النوعية مستوى الاستجابات النوعية ونحن نعني هنا الاستجابات المفردة التي تصدر عن الفرد في مواقف مختلفة ومحددة وقد تكون هذه الاستجابات مميزة للشخص أو لا تكون مميزة له، المستوى التالي لهذا هو ما نسميه بمستوى الاستجابات المعتادة وهو أدنى مستويات التنظيم أو هو المحاولة الأولى للبحث عن قدر من الانتظام في الاستجابات النوعية

وهي تشير إلى تكرار ظهور أنماط محددة من السلوك لدى نفس الشخص عندما يواجه نفس المواقف فنحن هنا بصدد عادات سلوكية بمعنى ضروب من السلوك المتكرر.

ولنتناول مثالاً يوضح لنا ما نقصده: لك زميل بالكلية لاحظت مرة أنه يأتي نصف ساعة مبكراً عن موعد أول محاضرة، ويجلس في الصف الأول من المدرج ثم تكررت ملاحظتك هذه: كلما أتيت مبكراً وجدته قد حضر قبلك وأخذ مكانه في الصف الأول، هذا التكرار وهذا الثبات في السلوك يسمح لك بأن تستنتج أن لديه عادة مستقرة هي التبكير بالحضور في مواعيده، وهنا نستطيع أن نتحدث عن استجابة معتادة.

المستوى الثالث هو مستوى السمات الأولية والسمة تعبير عن انتظام مجموعة من الاستجابات المعتادة ووجودها معاً، لا يتميز عادة بالتبكير المنتظم في الحضور فقط، وإنما يتصف غالباً بعدد من العادات السلوكية الأخرى فهو غالباً شخص مرتب، ومنضبط في مواعيده بشكل عام (وليس مجرد الحضور إلى المحاضرة) وهو غالباً يعمل كثيراً ويجد لإنجاز أهدافه في الحياة، ويستطيع أن يقضي وقتاً طويلاً في حل مشكلة دراسية معقدة وهكذا، وهنا نستطيع أن نتحدث عن اتساق مجموعة كبيرة من العادات السلوكية لديه وتزاملها معاً، بعبارة أخرى ونستطيع أن نتحدث عن وجود سمة كأن نقول مثلاً أنه يتميز بالمثابرة، وتقصد بها هنا ما هو مشترك بين مجموعة الاستجابات المعتادة إلى أوضاعها.

هذه السمات التي تختزل أو تعبر عن ما هو مشترك في العيادات نجد أيضاً أنها تشارك مع سمات أخرى في عناصر متشابهة، وهذا المستوى الأعلى في قمة التنظيم الهرمي أو الأنماط أو الطراز فنمط الشخصية تعبير

عما هو مشترك في مجموعة من السمات، فالمثابرة كسمة تشترك في بعض عناصرها مع التصلب ومع الخيال الاجتماعي ومن القابلية للإثارة، وهنا نجد أننا بصدد الحديث عن الجوانب المشتركة الشديدة العمومية في الشخصية.

وميزة هذا التنظيم الهرمي الأساسية هو اعتماده الأساسي على السلوك الملاحظ كحجر أساسي للاشتقاق بما يمكننا دائماً من اختبار صدق مفاهيمنا وتصوراتنا للشخصية من خلال العودة إلى ملاحظة السلوك ملاحظة موضوعية.

والجدير بالذكر أن بعض الباحثين في ميدان الشخصية يفضلون التوقف في تحليلهم للشخصية عند مستوى السمات ومن أمثال هؤلاء جيلفورد والبعض يواصل التحليل حتى مستوى الأبعاد وأهمهم هانزايزيك.

أنماط الشخصية الأساسية:

لعل أهم أنماط الشخصية التي تتناولها الدراسة في علم النفس الحديث هما بعدي الإنبساط ـ الإنطواء أو الإنفعالية (العصابية) كما ذكرنا في الباب الأول.

ويشير هذا التعريف إلى أنه اتجاه خارجي للعقل إلى الناس والأشياء الموجودة في العالم الخارجي، بينما يعرف الإنطواء على أنه توجه داخلي وتفضيل للأفكار المجردة على المحسوسات.

ولقد اتسع معنى المفهومين في علم النفس الحديث بحيث نجد أن الإنبساط يشير أيضاً إلى الاتجاهات الإندفاعية والإجتماعية، والجوع إلى المنبهات، والتشوق للإثارة، بينما يتضمن الإنطواء معاني أو من يمكن تسميته بالإنطوائي النموذجي، فهو شخص هادىء ورزين ومنزو، متأمل، يحب

الكتب أكثر مما يحب الناس، وهو متحفظ ومتباعد إلا مع الأصدقاء الحميمين، وهو يميل إلى التخطيط للمستقبل، يتحسس خطاه، ولا يثق في وحي اللحظة، وهو لا يحب الإستثارة، ويتعامل مع أحداث الحياة اليومية بالجدية اللازمة، ويجب أن يحيا حياة منظمة، وهو يتحكم في مشاعره بدرجة عالية، ونادراً ما يكون عدوانياً، ولا يفقد أعصابه بسهولة، وهو أمين يعتمد عليه، وهو متشائم نسبياً.

والإنبساط - الإنطواء ليس مجرد بعد للسلوك الاجتماعي، فالواقع أن التعبير السلوكي الاجتماعي لهذا البعد هو فقط أحد جوانبه وما نلاحظه من سلوك واقعي هو تعبير عن خصائص فزيولوجية في الجهاز العصبي، ويشير أيزنك إلى التكوين الشكي ومستوى الاستثارة فيه كمحدد أساسي للإنبساط الإنطوائي كما يتكشف في السلوك، فالزيادة في درجة الاستثارة في التكوين الشبكي يصحبها زيادة في درجة الإنطواء، ويفسر أيزنك ديناميات هذه العملية على النحو التالي: -

أن هناك مستوى معين من الاستثارة في الجهاز العصبي يكون مثالياً من حيث تمكين المرء من أداء ما هو مطلوب منه في حياته اليومية، ومن حيث الإحتفاظ بحالة التوازن المثالي، والشخص المرتفع على بعد الإنبساط لديه قدر أقل من الاستثارة العصبية ومن ثم فهو يحاول دائماً أن ينشط سلوكياً وينوع في سلوكه للوصول إلى مزيد من الاستثارة حتى يقترب من ذلك الحد الأمثل. ومن ناحية أخرى فالشخص المنخفض جداً على بعد الإنبساط لكن أنه يميل إلى الإنطواء لديه قدر مرتفع من الاستثارة اللحائية عن الحد الأمثل ومن ثم فهو يحاول جاهداً تجنب التنبيهات وحصر بيئته الاجتماعية ليتفادى المزيد من الإستثارة ويخفض من الإستثارة الموجودة لديه حتى يصل إلى الحد الأمثل المناسب.

وتؤثر هذه الخصائص الفزيولوجية على جوانب عديدة من السلوك، فنحن نجد مثلاً:

١ـ أن العتبات الحسية لدى الإنطوائيين أكثر انخفاضاً منها لدى الإنبساطيين.

٢ـ أن الذاكرة قصيرة المدى لدى الإنبساطيين أكفأ منها لدى الإنطوائيين والعكس صحيح في حالة الذاكرة طويلة المدى.

٣ـ يتصف الإنبساطيون في أدائهم للأعمال العقلية بسرعة أعلى وأخطاء أكثر بينما الإنطوائيين أبطأ كثير، ولكنهم قلما يخطئون.

٤ـ الإنبساطيون أقل قدرة على تحمل الحرمان الحسي لمدة طويلة ويفسر ذلك جوعهم الشديد للتنبيه للحفاظ على مستوى أمثل من الاستثارة.

وهكذا نجد أن الإنبساط ـ الإنطواء يدخل في جوانب كثيرة من حياتنا ويقدم تفسيراً لأنواع عديدة من السلوك، وذلك كما سبق أن ذكرت في الباب السابق.

والبعد الثاني الذي يفترضه أيزنك هو بعد الإنفعالية وتشير الإنفعالية إلى شدة الاستجابة الإنفعالية لدى الفرد فالشخص المرتفع على الإنفعالية يتصف بأنه شخص عصبي قلق متقلب المزاج حساس جداً، لا يستقر ولا يهدأ، سهل الاستثارة بينما يتصف الشخص المستقر إنفعالياً بأنه شخص هادىء وثابت المزاج، لا يستثار بسرعة.

ويربط أيزنك أيضاً بين الإنفعالية ونشاط الجهاز العصبي وبالتحديد الجهاز العصبي المستقل والمخ الحشوي فالأشخاص الأكثر إنفعالية يتصفون

بمستوى أعلى من النشاط العصبي المستقل ويتكشف لديهم من أنشطة أعلى للأجهزة الحشوية مثل القلب والمعدة والجهاز الدوري.

ويفترض أيزنك أن العلاقة بين الإنبساط ـ الإنطواء والإنفعالية علاقة متعامدة، بمعنى أنها علاقة صفرية. فوضع الفرد على بعد الإنبساط ـ الإنطواء لا يحدد وضعه على بعذ الإنفعالية، وكذلك فإن وضعه على العصابية ليس له علاقة بدرجته على بعد الإنبساط ـ الإنطواء وجدير بالذكر أيضاً أن هذه الأبعاد ليس لها أي علاقة بالمرض النفسي وإنما هي تعبر عن فروق في الشخصية لدى الأسوياء.

سمات الشخصية:

يتعامل علماء النفس مع العديد من سمات الشخصية ويصفونها ويحددون خصائصها فنجد كاتل مثلاً يصف ست عشرة سمة أساسية ويقدم لنا مقياساً لكل منها وهناك آخرون كثيرون. وسوف ننتقي سمة فقط من هذه السمات لنتحدث عنها بالتفصيل في هذا السياق كأمثلة على طريقة علماء النفس في تناول السمات للتحكم في التدعيم.

١ـ مصدر التحكم في التدعيم:

يشير مفهوم مصدر التحكم في التدعيم إلى ميل الأفراد إلى نسبة نتائج أعمالهم وما يحدث لهم من خير أو شر إلى مصدر معين فالناس يميلون إلى نسبة هذه النتائج والحوادث إلى مصادر متعددة وهذه المصادر أما أن تكون داخلية أو خارجية، فقد ينسب الفرد نجاحه في الامتحان إلى كفاءته العقلية ومثابرته على التحصيل وهنا ننسب النتيجة إلى مصدر داخلي، وقد ينسبها إلى حسن الحظ أو أن أستاذ المادة لم يصحح أوراق إجابته جيداً أو تصاريف القدر وما إلى ذلك وهنا ننسب النتيجة إلى مصدر خارجي.

والملاحظ أن الأفراد عادة ما يكونون متسقين مع أنفسهم في تبريرهم لنتائج أعمالهم وما يحدث لهم فهناك من هم داخليين بمعنى أنهم يميلون أكثر من غيرهم إلى نسبة أعمالهم وما يحدث لهم إلى مصادر داخلية من قدرة أو كفاءة أو عجز أو ضعف وهناك من يمكن تسميتهم بالخارجيين الذي يميلون إلى نسبة كل ذلك عادة إلى العالم الخارجي سواء كان القدر أو الحظ أو مشيئة الآخرين الذين يتحكمون في هذا العالم.

ولقد قدم روتز مقياساً لمصدر التحكم في التدعيم سنة ١٩٦٦ ويتكون هذا المقياس من أزواج من العبارات ليختار الفرد العبارة التي يؤمن بها أكثر من غيرها وتجد أمثلة لبعض هذه العبارات فيما يلي:

أ ـ ١ـ يتوقف نجاحي في الحياة على قدراتي الذاتية.

٢ـ النجاح في الحياة يتوقف على أن تكون في المكان المناسب في اللحظة المناسبة.

ب ـ ١ـ يمكن للرأي العام القوي أن يؤثر في قرارات الحكومة.

٢ـ قرارات الحكومة لا تتأثر على الإطلاق برأي الفرد العادي.

ولقد تطور مفهوم مصدر التحكم في التدعيم فيما بعد وتم تمييز جوانب أكثر تفصيلاً منه فنحن الآن مثلاً نتحدث عن أن هناك نوعين من المصادر الخارجية: الحظ أو القدر في مقابل الأفراد والمؤسسات القوية، كذلك يميز الباحثون بين نسبة الفشل ونسبة النجاح فقد نجد أشخاصاً ينسبون النجاح عادة إلى مصادر داخلية بينما ينسبون الفشل إلى مصادر خارجية فإذا نجحت في الامتحان مثلاً فهذا يعود إلى جهدك ومثابرتك وإذا فشلت لا قدر الله فهذا يعود إلى تعسف الأستاذ وقسوته في التصحيح.

ولقد درست بعض المتغيرات التي ترتبط بمصدر التحكم في التدعيم بصورة عامة فوجدت دراسات متعددة أن الداخليين أكثر تواجداً في الطبقات الوسطى من المجتمع، وهم أكثر تعليماً وهم أكثر عناية بصحتهم البدنية، فهم أكثر إقلاعاً عن التدخين وهو يترددون على الأطباء بانتظام، وهم أقل قابلية لتغيير اتجاهاتهم الاجتماعية وهم أكثر توافقاً مع بيئتهم الاجتماعية وأقل إصابة بالأمراض النفسية.

٢ـ التصلب:

يشير مفهوم التصلب إلى العجز النسبي عن تغيير المرء لتصرفاته أو اتجاهاته عندما تتطلب الظروف الموضوعية ذلك. ويرتبط مفهوم التصلب بمفاهيم أخرى عديدة لعل أهمها مفاهيم الجمود العقلي والتطرف في الاستجابة ووجه الشبه بين التصلب والجمود هو أن كليهما يعني مقاومة التغيير أما ما يميز بينهما فهو المجال الذي تنكشف فيه هذه المقاومة فبينما يظهر الجمود في مجال الإعتقادات الاجتماعية ويرتبط بالأيديولوجيات المغلقة (كالنازية والفاشية وغيرها) بصرف النظر عن مضمونها، يكشف التصلب عن نفسه في مجال العادات ومواقف السلوك.

ويرى عدد من علماء النفس أن التصلب يرتبط بالتطرف في الاستجابة أو الميل إلى تبني اتجاهات حاسمة بالرفض أو القبول في المواقف المختلفة ارتباطاً وثيقاً حتى أنهم يستخدمون مقاييس التطرف في الاستجابة كمقاييس للتصلب. ولعل أهم هؤلاء الباحثين هو العالم المصري د .مصطفى سويف الذي يقدم نظرية متكاملة لتطرف الاستجابة والتصلب سنعرضها في السطور القادمة.

يعود الإهتمام بمفهوم التصلب باعتباره مفهوماً أساسياً من مفاهيم الشخصية لدى د. سويف إلى بداية الخمسينات، حتى كان معنياً بدراسة الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي، ويتناول التكامل الإجتماعي في هذه الدراسة بمعنى التضامن الاجتماعي الذي يسمح بأن يتعدل نمطه من حين لآخر، فهو تضامن دينامي متطور.

ويتعرض د. سويف وهو بصدد تكوين فكرة منظمة عن طبيعة عملية التكامل الاجتماعي لمفهوم النضج الإجتماعي، وقد كان السؤال الأساسي: كيف نصف النضج الاجتماعي للشخصية وكيف نقارن بين شخصين لنصل إلى القول بأن أحدهما أكثر نضجاً اجتماعياً من الآخر، وما هي المظاهر السلوكية التي ندخلها في اعتبارنا عندما نعقد هذه المقارنة.. فنرى أن كثرتها تعد دليلاً على انخفاض مستوى النضج؟ والإجابة التي يقدمها سويف مؤداها: أن السلوك يصل إلى مرحلة النضج من خلال زيادة مطردة في ثراء المواقف التي يتعامل معها الكائن وزيادة مقابلة في غنى وتعدد أنماط السلوك الذي يواجه به الكائن هذا الموقف، بعبارة أخرى: تزداد البيئة تعقداً وتتعدد وظائف السلوك ومظاهره التي تم من خلالها التفاعل مع البيئة. ومن خلال هذا التعقد يبدو بوضوح أن قدرة الشخص على التنسيق بين هذه الجوانب جميعاً، آخذة في النمو. وتقوم هذه الإجابة التي يقدمها متأثرة أساساً بدراسات ليفين وتلاميذه في التصلب وبناء الشخصية، ودراسات أندرسون في «السيطرة والسلوك المتكامل اجتماعياً».

ويعرض د. سويف لهذه الدراسات عرضاً مكثفاً ينتهي منه إلى عدد من القضايا التي يقوم عليها معظم الدراسات التي أجراها هو أو تلاميذه فيما بعد، هذه هي:

١ـ أن مفهوم المرونة (من مقابل التصلب) يفرض نفسه ـ إلى حد ما ـ كبطاقة عقلية لوصف السلوك الأقدر على تحقيق التوافق.

٢ـ أنه يفرض نفسه كإسم لسمة مستقرة إلى حد ما في بناء الشخصية وهي سمة تكشف عن نفسها من خلال غلبة السلوك المرن.

٣ـ أن مفهوم السلوك المرن ينطوي على معان متعددة... أهمها ضخامة رصيد الشخص من قوالب السلوك التي يمكن أن يتشكل فيها أثناء مواجهته لمقتضيات التوافق، وزيادة عناصر البيئة التي يأخذها في اعتباره عند التوافق مع موقف ما، والقابلية للتدرج بدلاً من الإنتقال الكلي من طرف إلى ضده، وتأجيل الرغبات مع تحمل التوترات الناجمة عن هذا التأجيل، والقدرة على التنازل عن بعض الأهداف، والقدرة على التخلص من بعض العادات بسهولة معقولة.

إن السلوك المتصلب، يمكن أن يصدر إستجابة لموقف ذي خصائص معينة (أهمها أن يكون مهدداً لطمأنينة الشخص أو مقيداً لتلقائيته).

أن مفهوم التصلب يستدعي أحياناً كثيرة إستخدام مفهوم التوتر النفسي (وخاصة عندما نستعمله ـ أي التصلب ـ كصفة للسلوك أو نشير به إلى سمة موقفية)، على أساس أن ارتفاع مستوى التوتر النفسي يصحبه ارتفاع في درجة التصلب، والمقصود باستخدام مفهوم التوتر في هذا السياق، الإشارة إلى الأساس الدينامي القائم وراء الشعور بتهديد الطمأنينة، أو بتهديد أي اتزان قائم بالنسبة للشخص ككل، أو لجانب من جوانبه وما يترتب على ذلك من تحفز للقضاء على التهديد.

من هذه القضايا الأساسية ينطلق د .سويف لتكوين مقاييس التصلب،

يكون تعريفاً لهذه الأسس، وروعي في المقياس توافر عدد من العناصر، لعل أهمها: عنصر التدرج بمعنى أن تشير إستجابة الشخص على الإختبار إلى قبول التدرج بشكل أو بآخر إنطلاقاً من أن التدرج يشكل جوهر السلوك المرن... فهو يتضمن القدرة على تأجيل الإشباع وإدخال عديد من عناصر البيئة في الموقف، وتعدد قوالب السلوك التي يتعامل بها الفرد في الحياة، وعلى أساس من هذا العنصر بالإضافة إلى الحرص على استثارة استجابات يمكن وصفها بالمرونة بدلاً من سؤال الفرد عن سلوكه، وضمان البعد عن المواقف التي تتضمن تنميطاً للاستجابات، تم تكوين مقياس الصداقة الشخصية وهو عبارة عن قائمة لعدد الصفات يطلب من الشخص أن يعطيها تقديراً من حيث أهميتها لقيام الصداقة هذا التقدير يتراوح من + ٢: الصفات التي لا بد من توافرها، ثم + ١: الصفات التي أرغب في توافرها، ثم صفر: الصفات التي لا تهمني في حكمي على من أصادق، تليها - ١: الصفات التي لا أرغب في توفرها، ويمكن احتمالها، و - ٢: الصفات التي لا يمكن قيام الصداقة في وجودها.

واعتبرت الاستجابتان + ٢، - ٢ معاً مقياساً للتصلب باعتبارهما استجابتي تطرف سواء بالقبول أو بالرفض، ومن حيث هما استجابتا تطرف، فهما مظهر سلوكي للتصلب.

ولقد استخدم المقياس بعد تكوينه في سلسلة من الدراسات المتعددة الجوانب سواء في مصر أو في الخارج، ويمكن أن نلخص أهم النتائج التي أمكن التوصل إليها في هذه الدراسات فيما يلي:

١ـ إن الجماعات الاجتماعية الهامشية تميل إلى أن تصدر استجابات متطرفة أكثر من الجماعات غير الهامشية وفي هذا الصدد يصدر المراهقون

عدداً من الاستجابات المتطرفة أكثر من الراشدين ويصدر الإناث استجابات متطرفة أكثر من الذكور، والمسيحيون أكثر من المسلمين في بلد غالبية أبنائه مسلمون، وأبناء الطبقة المتوسطة الدنيا أكثر من أبناء الطبقة المتوسطة العليا.

٢ـ أن هناك فروقاً حضارية في الميل إلى التطرف، فأبناء الحضر يصدرون استجابات متطرفة أعلى من الأردنيين والسوريين والألمان يصدرون استجابات متطرفة أكثر من الإنجليز.

السلوك المنضبط والمسئول، وتجنب التنبيه الشديد.

يتصور أيزنك بعداً متصلاً يمتد من الإنبساط بأقصى درجاته إلى الإنطواء بأقصى درجاته ويتوزع كل أفراد المجتمع على هذا البعد، بمعنى أن لكل فرد درجة عليه، ويفترض أيضاً أن توزيع الأشخاص على هذا البعد هو توزيع إعتدالي ومعنى ذلك أن أغلبية الناس يحصلون على درجات متوسطة على هذا البعد وأن عدداً متناقضاً يحصل على درجات أكثر تطرفاً، أما في اتجاه مزيد من الإنبساط أو في اتجاه مزيد من الانطو اء، ويعني ذلك أيضاً أننا لا نستطيع أن نصنف الأشخاص على أنهم إما إنبساطيين أو إنطوائيين وإنما نستطيع فقط أن نعطيهم درجة على هذا البعد.

ويقاس الإنبساط الإنطوائي بأحد مقاييس استخبار أيزنك للشخصية والشخص الذي يحصل على درجة مرتفعة على هذا المقياس في اتجاه الإنبساط (أو ما يمكن تسميته بالإنبساطي النموذجي، ويمكن وصفه على أنه شخص اجتماعي يحب الحفلات والتجمعات الاجتماعية، كثير الأصدقاء، يحتاج للآخرين ليتحدث إليهم، ولا يحب أن يقرأ أو يدرس بمفرده وهو دائب البحث عما يثير، يخاطر بنفسه، ويتصرف بوحي اللحظة، وهو عادة شخص مندفع، وهو حاضر البديهة، دائماً ولديه إجابة لكل سؤال، وهو

عادة يحب التغيير، ولا يحمل هماً ومتفائل ويقضي وقته في حركة دائبة مشتغلاً في عمل أو آخر، وهو ميال للعدوانية، ويفقد أعصابه بسرعة وبوجه عام يصعب عليه التحكم في مشاعره، وليس دائماً بالشخص الذي يمكن الإعتماد عليه.

أما الشخص الذي يحصل على درجة منخفضة جداً على هذا المقياس

٣ـ ترتبط درجة التطرف العامة والتطرف الإيجابي + ٢ بالاختبارات الأخرى التي تقيس التصلب سواء لدى عينات سوية أو مرضية.

٤ـ ليس هناك ارتباط واضح بين التصلب (كما يقاس خلال التطرف) والعصابية والإنطواء.

٥ـ لا يوجد ارتباط بين التطرف والقلق.

٦ـ يفرق التطرف الإيجابي بين الأسوياء والمرضى بمستوى مقبول من الدلالة.

الفصل الثالث

بناء الشخصية السليمة

١ـ تعريفات الشخصية:

أ ـ إذا رجعنا إلى موضوع علم النفس وتعريفه بالنسبة للعلوم الإنسانية الأخرى وعرفنا أنه اختص بدراسة النفس الإنسانية المفردة بشتى ظواهرها المختلفة التي تبدو في سلوكنا اليومي، يمكننا أن نقول الآن أن تلك النفس المفردة ذات الظواهر السلوكية المتعددة هي بعينها ما نسمية «الشخصية» أي أن الشخصية هي الموضوع الأساسي لعلم النفس الذي يسعى لكشف مكوناتها ومعرفة ظواهرها ودراسة كل منها أولاً على حدة كالدوافع والوجدان والإدراك والتفكير وغيرها ثم تجميعها في النهاية لاستخراج صورة الشخصية السليمة السوية وكذلك الشخصية غير السليمة ومعرفة أسباب سلامة الأولى وعدم سلامة الثانية.

لكن ماذا نعني بالشخصية؟ وما هو تعريفها؟ أولاً: من الناحية اللغوية نجد أن لفظة «الشخصية» في اشتقاقها من الأصل اللاتيني Persona تعني القناع أو الوجه المستعار الذي يرتديه الممثل ليخرج به على خشبة المسرح

كي يظهر خصائص الشخصية التي يمثلها، ثم تحورت اللفظة بعد ذلك وأصبحت تستخدم للدلالة على شخصية الفرد التي تميز بها في الحياة.

وفي اللغة العربية نجد أن الاشتقاق اللغوي للفظة جاء من الفعل «شخّص» حيث يقال دائماً «شخّص الشيء» أي عينه، ليس ظاهرياً فقط بل وداخلياً أيضاً وبالتالي يصبح المقصود من الشخصية أنها الفرد المعين الذي يشتمل على مميزات خاصة به تميزه عن غيره سواء كانت خارجية أو داخلية.

ب ـ هذا من الناحية اللغوية، أما من الناحية العلمية فإن تعريفات الشخصية متعددة جداً وأغلبها يدور حول محور واحد نستخدمه في حياتنا اليومية حين نقول أن فرداً ما تميز بشخصية قوية عكس الآخر ضعيف الشخصية أي أن الأول يمكنه أن يؤثر على الناس وأن تكون له مكانة واعتبار بينهم عكس الثاني الذي ينقاد دائماً للآخرين بسبب ضعف شخصيته وذلك لعدم امتلاكه مميزات وصفات خاصة به، وبالتالي يكون المقصود من الشخصية كما جاء في أصل اللفظة العربية أنها مجموعة المكونات الداخلية والسلوك الخارجي الواضح الذي يميز كل فرد عن الآخر فإذا اختفت تلك المميزات ضعفت الشخصية.

أما عن تعاريف العلماء فقد اختلفوا فيما بينهم، البعض يعرفها على أنها مظهر سلوكي خارجي فقط، والآخر يهتم بالمكونات الداخلية، والبعض الثالث ينظر لها نظرة إجتماعية خالصة، لكن يجب علينا بعد دراستنا التكاملية السابقة لشتى مستويات الفرد أن ننتهي إلى تعريف متكامل للشخصية يعتبر قريب من تعريف العالم «بيرت» الذي أجمع عليه كثير من

العلماء الأجانب والعرب والذي يعتبر خلاصة الآراء السابقة فالشخصية هي ذلك النظام المتكامل من الدوافع والاستعدادات الجسمية والنفسية (تشمل العقلية) الفطرية منها والمكتسبة الثابتة نسبياً، التي تميز فرداً معيناً وتحدد أساليبه في تكيفه مع البيئة المادية أو الاجتماعية.

وهكذا اشتمل هذا التعريف على كل مكونات الحياة النفسية التي درسناها سابقاً ووضع في الإعتبار المستويات الثلاثة للفرد وهي الجسمي والنفسي والاجتماعي حيث تتكامل كلها في تفاعل مستمر سنوضحه بعد قليل.

٢ـ مراحل تكوين الشخصية:

أ ـ أولها مرحلة «اللاتغاير» وهي التي يعيشها الرضيع في الخمسة شهور الأولى من ولادته حيث يعتبر كتلة جسمية تشتمل على جهاز عصبي يقوم بحركات الأفعال المنعكسة آلياً وبعض السلوك الغريزي وكلها تدور حول حاجاته العضوية كتناول الطعام والإخراج والنوم وغيرها... ولا يستطيع الرضيع في تلك المرحلة أن يميز عن غيره من الأجسام الأخرى بل يظنها كلها شيء واحد بل وإنه لا يستطيع أن يميز أجزاء جسمه بعضها عن البعض فنراه يمص أصابع قدميه ظاناً أنها أصابع يديه أو نهد أمه الذي يتناول منه الطعام، لذلك كله أطلق تلك المرحلة اسم «اللاتغاير».

ب ـ وتبدأ حالة التغاير بعد ذلك بمرحلة «تبطن الأنا الجسمي» التي تبدأ من الشهر السادس حيث يشرع الطفل في إدراك أنه يمتلك جسماً خاصاً به منفصلاً عن الأجسام الأخرى ومزوداً ببعض الحواس خاصة اللمس والبصر والسمع، وتظهر لديه الحركات الإرادية بعد أن ازداد نضج الجهاز العصبي

فيستطيع الطفل أن يحرك يديه في الاتجاه الذي يرغبه وأن يمسك ما يشاء من الأشياء بعد أن كان عاجزاً عن ذلك من قبل.

وهكذا يصبح الجسم هو الآلة المنفصلة عن العالم الخارجي والتي تتصل به بواسطة الحواس والحركات الإرادية.

ج - والمرحلة الثالثة تبدأ في أوائل السنة الثانية وهي التي يطلق عليها إسم «مرحلة تبطن الأنا النفسي المعنوي» التي تشترك معها في نفس الوقت والنشأة المرحلة الرابعة وهي «مرحلة تبطن الأنا الاجتماعي» إن المرحلتين الأخيرتين تظهران في وقت واحد تقريباً لأنهما مرتبطتين الواحدة مع الأخرى الأنا النفسي المعنوي في مواجهة الأنا الاجتماعي ولا تفهم الواحدة منهما إلا في ضوء وفي مواجهة الأخرى ويقصد بالأولى مجموعة أفكار الطفل وتأملاته الذاتية وعواطفه التي تدور حول ذاته فقط فالصغير يبدأ يدرك أن له أفكاراً يمكنه أن يخفيها عن غيره وأن له عواطف وخيالات يمكنها الإنطلاق دون حدود وأنه يستطيع الإنطواء داخل نفسه بعيداً عن الآخرين عكس عما الحال إذا خرج من تلك الذاتية إلى المجتمع فسيجد القيود التي تحد من عالمه الخيالي الحر.

د - والمرحلة الرابعة التي تشترك مع السابقة من حيث النشأة هي «مرحلة تبطن الأنا الاجتماعي» فلها خصائص إجتماعية معينة حيث يشعر الطفل أن هناك مجتمعاً من الأفراد يجب عليه الإندماج فيه فيبدأ بعلاقاته الاجتماعية مع أفراد أسرته والتي تقتضي استخدام اللغة للتخاطب بشتى أشكالها من الإشارة إلى الكلام وأن يختص الفرد باسم شخص يميزه عن الآخرين ويقتضي كذلك شعوره بالملكية لبعض الأشياء، كل هذه السمات

من شأنها أن توجد نوعاً من العلاقات بين الطفل والآخرين من أفراد أسرته والتي تزداد اتساعاً في المستقبل لتشمل جميع أفراد المجتمع الذي يحتك بهم حين يكبر.

٣ـ أنواع الشخصية سماتها، وقياسها:

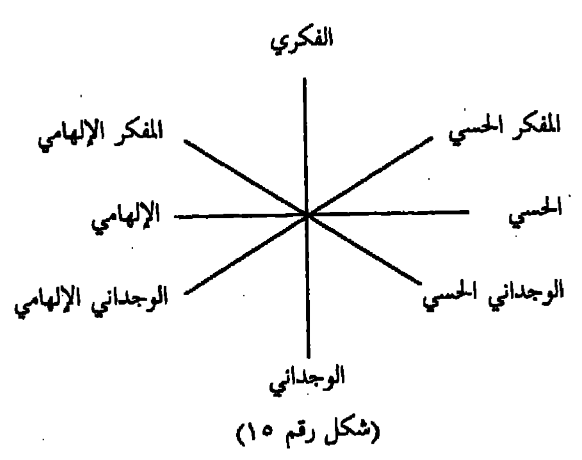
أ ـ حاول كثير من العلماء أن يقسموا الشخصية الإنسانية إلى عدة أنواع وأنماط ثابتة في مجموعة صفات موحدة تنطبق على كل الأفراد الذين يدخلون تحتها وقد ظهر هذا الاهتمام لدى اليونان الأولين أمثال أبوقراط وجالينوس، وكذلك لدى العرب خاصة فخر الدين الرازي وابن أبي طالب الدمشقي حيث ربطوا بين الأمزجة الجسمية والأخلاقية والنفسية لكل فرد تمهيداً لأن يستدلوا منها على طباعه وصفاته وهو ما يعرف عند العرب باسم «علم الفراسة». وانتهوا إلى وجود أربعة أنواع أو أنماط تندرج تحتها كل الشخصيات الإنسانية هي: الدموي والصفراوي والسوداوي والبلغمي وقد اشتقوها من العناصر الأربعة التي ورد ذكرها كثيراً لدى فلاسفة اليونان والعرب.

وإن هذه التقسيمات السابقة التي تمثل وجهة نظر القدماء اتجاه الشخصية من حيث مكوناتها وأنواعها قد ظلت سائدة حتى القرن التاسع عشر وهي ليست ذات أساس علمي تجريبي بل كان منهجها تأملياً فلسفياً لذلك اضطر علماء النفس في القرن العشرين إلى رفضها، والبحث عن تقسيمات أخرى للشخصية يستخدم فيها المنهج التجريبي وملاحظة السلوك وإن أهم صفة حسنة في التقسيم القديم هو أنه وحد بين الجسم والنفس في وحدة متكاملة يحاول العلماء تحقيقها حالياً بالتجربة وليس بالتأمل.

ب ـ وفي بداية القرن العشرين ظهرت تقسيمات جديدة لأنماط الشخصية كان أبرزها تقسيم كارل يونج عالم النفس السويسري الذي توصل من ملاحظاته ودراساته إلى أنه يوجد نمطين للشخصية الإنسانية: المنبسط والمنطوي وأن لكل منهما صفاته الخاصة به والتي يندرج تحتها معظم أفراد البشر، فالمنطوي إنسان هادىء واسع الخيال ينفر من الناس ويحلق بخياله بعيداً عن الواقع وتشوب نظرته النزعة الذاتية والصرامة المثالية الخالية من مرونة الواقع. أما المنبسط فهو على النقيض يندمج في الجماعة ويهتم بالحقائق الموضوعية ويتكيف بسهولة مع البيئة ويؤثر أن يمثل دوراً جزئياً في الحياة بدلاً من أن يكون متفرجاً فقط. وقد سبق أن أشرنا إلى ذلك في الفصل الأول.

وقد وضع يونج إلى جانب هذين النمطين السابقين أربعة وظائف أساسية للحياة تختلف فيها الأفراد حيث تغلب إحداها على البقية وتسود في شخصية الفرد سواء كان منطوياً أو منبسطاً. هذه الوظائف هي: الإحساس، التفكير، الإلهام، الوجدان، وبين كل منهما وظيفة أخرى وسط ولا بد أن يتصف كل شخص بإحدى هذه الوظائف أو يتوسط بينهما سواء كان منطوياً أو منبسطاً فالشخص الحسي هو الذي يعتمد في حياته على المؤثرات الحسية الخارجية ويتأثر بها جداً ويميل إلى التغيير المستمر ومثله كالطفل الصغير، وعلى العكس من ذلك نجد الشخص الفكري يميل إلى المعنويات، دون المحسوسات وتعتمد حياته على التأمل والاستدلال والحكمة، أما الشخص الإلهامي فهو الذي يصدر أحكامه بسرعة وعنف دون أن يفكر أو يستدل بالعقل والمنطق، إن أحكامه وسلوكه بمثابة وحي منزل وأخيراً نجد الشخص الوجداني يعتمد أساساً على عاطفته ويميل إلى الفنون ويتميز

بالإنفعالات وهناك أشخاص أوساط يجمعون بين مميزات الفكري والحسي مثلاً وذلك كما يبدو في (الشكل رقم ١٥).



(شكل رقم ١٥)

ويصبح لدينا ستة عشر نمطاً من الشخصيات الإنسانية هي: المنطوي الحسي والفكري والإلهامي والوجداني ثم أوساطهم، وكذلك المنبسط الحسي والفكري والإلهامي والوجداني ثم أوساطهم.

جـ - وأخيراً قرب انتصاف القرن العشرين وبعد أن تطورت الإختبارات النفسية وتقديم علم النفس التجريبي ازداد الاهتمام بدراسة الشخصية الإنسانية وتحديد أنماطها على أسس تجريبية دقيقة، لذلك أنكر العلماء المعاصرون كل التقسيمات السابقة ورفضوا فكرة وجود قوالب ثابتة تصب فيها كل الشخصيات الإنسانية. كما فعل اليونان والعرب القدماء وكارل يونغ حديثاً بمنهجهم التأملي الفلسفي والذين افترضوا أن صفات الشخصية ثابتة لا تتغير وأنها تشترك بين مجموعة كبيرة من الأفراد. لكن الإنسان كما ذكرنا في حالة تفاعل مستمر بين نفسه من جهة والمجتمع من جهة

أخرى مما يجعله في حالة تغير دائم وتعدل في سلوكه سواء الفطري أو المكتسب.

لذلك كله انتهى علماء النفس المعاصرون وفي مقدمتهم «سيرل بيرت» إلى أن لكل شخص عدة سمات ومميزات تشترك في النوع الإنساني كله لكن بعض هذه السمات قد يكون بارزاً لدى شخص ما عن الآخر في حين أن السمات الأخرى تكون أقل وضوحاً عكس الشخص الآخر، وهكذا نجد أن كل شخص تميز ببعض هذه السمات التي ليس من الضروري أن تكون ثابتة بل قد تتغير حسب الظروف التي يوجد فيها وانتهوا إلى وضع قائمة السمات التالية التي يشترك فيها جميع أفراد البشر لكن مع اختلاف في درجاتها لديهم: -

١- السمات الجسمية. القامة، القوة، الصحة، الحواس... الخ.

٢- الحركية: السرعة أو البطء، الكف، المثابرة... الخ.

٣- السمات العقلية: حل المسائل، التذكر، التخيل، والحكم السليم...الخ.

٤- السمات المزاجية: شدة الإنفعال، تأثير العواطف، نوع المزاج...الخ.

٥- التعبيرية عن الذات: السيطرة أو الخضوع، الإنطواء أو الإنبساط...الخ.

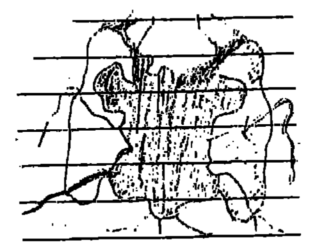
٦- السمات الإجتماعية: التأثير بالمجتمع، العلاقات، الإشتراك في النشاط...الخ.

وقد يبرز الشخص في بعض هذه السمات عن الأخرى. فكيف نعرف ذلك حتى نحدد شخصيته؟ يتم هذا بواسطة استخدام الإختبارات المختلفة التي من شأنها أن تقيس هذه السمات واحداً إثر الأخرى فأصبحت لدينا

إختبارات لقياس الشخصية من حيث سرعة الحركة أو الظواهر العقلية والمزاجية وغيرها وذلك على غرار إختبارات الذكاء السابقة.

وهناك إختبارات أخرى تقيس الشخصية الإنسانية من جهة الأفكار والإنفعالات والمشاعر والرغبات والمخاوف وغيرها هي التي ندعوها بالإختبارات الإسقاطية ونعتمد في أساسها على أن تعرض على الفرد بعض المثيرات الخارجية التي تدفعه لأن يصب فيها مشاعره الداخلية ويسقط عليها أفكاره وإنفعالاته المتعددة ويعتبر اختبار «رورشاخ» لبقع الحبر من أشهر تلك الإختبارات ويشتمل على عدة صور لبعض بقع الحبر المختلفة السوداء والملونة (شكل ١٦) تعرض على الشخص المفحوص كي يذكر ما يراه فيها وما توحي به إليه وسنجده يفسر البقع تفسيراً لا يتفق مع الواقع بل يتفق مع عالمه النفسي الداخلي الذي يؤثر عليه تأثيراً كبيراً ويقوم الفاحص بتفسير استجابات الشخص وردوده المختلفة ومدى إنفعاله للألوان والشكل الكلي والحركة ويستنتج منها ما يعانيه الشخص المفحوص من أفكار وإنفعالات. وقد سبق أن تكلمنا عن هذه التجربة في الفصل الأول.

وكذلك الحال في بقية الإختبارات الإسقاطية الأخرى التي تؤكد أن لكل فرد عالمه الخاص به والذي يختلف باختلاف ظروفه داخل المجتمع.



مثال صورة نقطة الحبر من اختبار رورشاخ

وعلى هذا الأساس لا يمكننا أن نقسم الشخصيات الإنسانية إلى مجموعة ثابتة بل أن لكل منا شخصيته المتميزة عن الآخر لذلك أصبح العلماء يميلون حالياً إلى وضع «صورة جانبية» أو رسم لوحة بيانية لشخصية كل فرد تشتمل على مجموعة السمات البارزة فيه ودرجة قوة أو ضعف كل منها مستخدمين في قياسها الإختبارات الشخصية المتعددة.

وقد أدت هذه الإكتشافات والتطورات الجديدة إلى إثارة موضوع في غاية الأهمية في علم النفس يعرف باسم «الفروق الفردية» فقد تبين أن من الصعب أن تتشابه مجموعة كبيرة من الأفراد في مميزات خاصة كما فعل السابقون في تقسيماتهم للشخصية. بل أن هناك اختلافات بين الأفراد سواء ضئيلة أو كبيرة تجعل لكل فرد مميزاته وشخصيته الخاصة به فقط، فما هي طبيعة تلك الفروق الفردية؟ وما أسبابها؟ وكيف يمكن استغلالها؟.

الفصل الرابع

الفروق الفردية

١ـ معناها وتاريخها:

أ ـ إذا ألقينا نظرة فاحصة مدققة على جميع الكائنات في هذا العالم سواء كانت جماداً أو ذات حياة لما وجدنا كائنين منها في حالة متشابهة بالتمام، بل لا بد أن توجد اختلافات وفروق بينهما مهما كان الأمر لأن هذه الاختلافات تعتبر ظاهرة طبيعية عادية أما التشابه التام فهو الشاذ وقد سلم الإنسان البدائي بوجود هذه الفروق بين الأفراد فهناك شخص ضعيف والآخر قوي الجسد والبعض لديه موهبة في مجال معين ليست لدى غيره كالتقليد السريع مثلاً وثالث ماهر في صيد الحيوانات باستخدام أدوات معينة عكس الرابع السباح الذي بز أقرانه في صيد الأسماك من النهر... الخ. وهكذا يختلف كل فرد في قدراته الخاصة عن غيره من الأفراد الآخرين لكن هذا الإنسان البدائي فسر وجود تلك الفروق تفسيرات خرافية كان يرجعها إلى رغبة الآلهة مثلاً وذلك لقصور عقله عن التفكير العلمي.

والواقع أنه لا يمكن لأحد أن يفكر وجود تلك الفروق التي ترجع إلى أسباب مختلفة وقد أصبح لكل فرد قدراته الخاصة التي لا توجد لدى غيره

بنفس الدرجة والتي جعلت علماء النفس يحاولون تفسيرها علمياً باحثين عن أسبابها وطرق التحكم فيها لذلك ظهر مبحث «الفروق الفردية» أو «علم النفس الفارقي» الذي يهتم بالموضوعات التالية: طبيعة الفروق بين الأفراد وبعضهم من جهة وبين الجماعات وبعضها من جهة أخرى، العوامل التي تؤثر في نشأة هذه الفروق كالوراثة والبيئة وغيرها وكيف نتحكم ونؤثر في هذه الفروق بواسطة التدريب والتمرين.

ب ـ نحاول بعد ذلك أن نتتبع بإيجاز شديد تاريخ الإهتمام بالفروق الفردية، فنجد أفلاطون يضع الاعتبار الأول في جمهوريته قديماً لتلك الفروق فليس كل فرد يستطيع أن يصبح جندياً إلا إذا توافرت فيه شروط وقدرات خاصة وأن يكون لديه الاستعداد الطبيعي لذلك بالإضافة إلى التدريبات الشديدة، وكذلك الحال في طبقة الحكام حيث لا ينتقل إليها إلا الذين يملكون صفات معينة خاصة في الناحية العقلية المعرفية، وكل هذه التقسيمات السابقة تعتمد أساساً على أن الأفراد يختلفون فيما بينهم كما قال أفلاطون ومن ثم لا يصلحون كلهم للقيام بأعمال متشابهة.

كذلك آمن العرب الأقدمون بفكرة الاختلافات الفردية خاصة مسلم بن قتيبة الذي من الأفراد الأسود والأبيض والأبيض والأصفر والأحمر، السعيد والحزين، الكريم والبخيل، والحليم والشكور، والغني والذكي... الخ. وقد استمر هذا الإهتمام قائماً بصورة متفرقة غير منظمة طوال العصور الوسطى لدى فلاسفة المسيحية ثم في القرن الثامن عشر والتاسع عشر على يد فلاسفة آخرين.

لكن كانت هذه الإهتمامات السابقة ذات مسحة فلسفية تأملية بعيدة عن الروح العلمية التجريبية.

وقد كانت بداية الإهتمام العلمي بهذه المشكلة في أواخر القرن الثامن عشر وأوائل التاسع عشر بحادثة المرصد المشهورة وما أثارته من دراسات بعد ذلك ففي عام ١٧٩٦ لاحظ مدير مرصد «كونيزيرج» بألمانيا أن مساعده دائماً ما يخطيء في تقدير زمن مسار بعض الأجرام السماوية التي يرصدها بمقدار ثانية واحدة فقط لذلك اضطر إلى فصله بسبب إهماله وقد كانت الطريقة المتبعة لتقدير الزمن لا تعتمد على الأجهزة الحديثة بل على قدرة الشخص الخاصة بالنظر والسمع والتآزر القائم بينهما لدى الفرد.

وقد اهتم بهذه المشكلة أحد علماء الرياضة ويدعى «بيزل» الذي درس قدرات أفراد عديدين وانتهى إلى أن مساعد الفلكي لم يخطيء عن قصد بل أن طبيعته من حيث القدرات السمعية والبصرية تختلف عن قدرات المدير وعن قدرات الآخرين أيضاً فتؤدي بالتالي إلى اختلاف تقديراتهم لمسار الكوكب الواحد بل وإن قدرات الشخص نفسه تختلف وتتغير حسب الظروف التي يوجد فيها وإن هذه قاعدة عامة تنطبق على جميع أفراد البشر، لذلك يجب أن نضع لها مقدماً اعتباراً في حسابنا.

وهكذا أثار «بيزل» إنتباه العلماء إلى هذه المشكلة فشرعوا يقيسون مختلف القدرات الشخصية بالأجهزة والطرق العلمية كي يعرفوا طبيعتها ويستغلونها في المكان الملائم لها وقد صاحب هذه النشأة تكون وتأسيس علم النفس التجريبي على يد فونت وفشز وغيرهم وظهرت اختبارات قياس الذكاء ثم اختبارات الشخصية على يد بينيه وغيره والدراسات الإحصائية على يد جولتون، فاستخدمت كل هذه الإكتشافات لقياس القدرات الخاصة للشخصية ومعرفة الفروق بين الأفراد وهكذا تم الآن تأسيس علم النفس الفارقي حسب الطريقة العلمية التجريبية.

٢ـ طبيعة الفروق الفردية وتوزيعها:

أ ـ وقد ازداد اهتمام العلماء بدراسة تلك الفروق وحاولوا الكشف عن طبيعتها وتوزيعها داخل الفرد نفسه ثم داخل الجماعة كلها مستخدمين في ذلك الاختبارات المتعددة التي من شأنها أن تقيس مختلف القدرات وانتهوا إلى القوانين التالية:

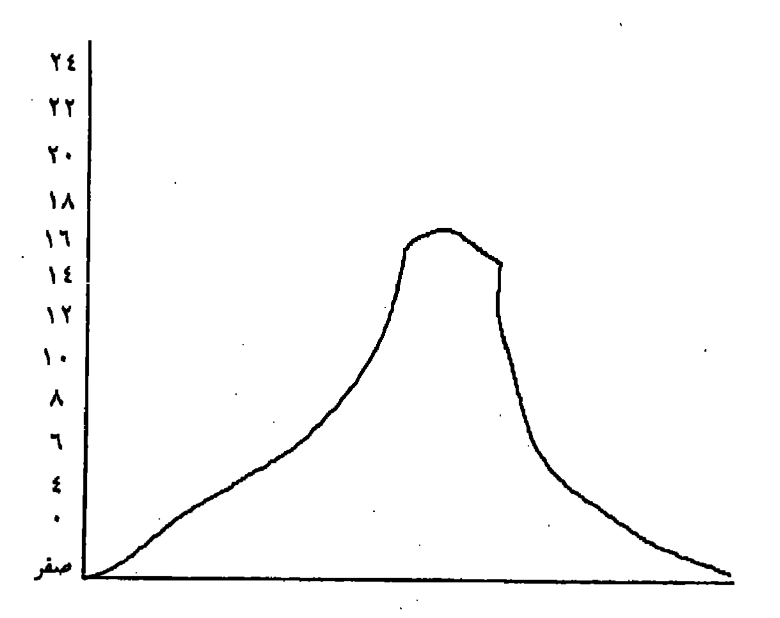
١ـ أثبتت التجارب أن كل فرد يمتلك جميع القدرات والسمات العامة للشخصية لكن في حالة تفاوت كبير بين القوة والضعف فمثلاً لا يوجد شخص لا يملك القدرة الميكانيكية مهما كانت وظيفته نظرية أو كتابية وإذا طبقنا عليه اختباراتها سنجده غالباً يملك القدرة لكن بنسبة ضئيلة جداً تقل بكثير عن نسبة قدرة العامل الميكانيكي الذي يعمل في المصنع.

٢ـ إذا اخترنا مجموعة كبيرة عشوائية من الأفراد وقسمنا إحدى سماتهم البدنية أو المزاجية أو العقلية بواسطة اختبارات الشخصية المختلفة فإننا سنجد أغلبية أفراد المجموعة ستحصل على درجات متوسطة في تلك السمة والأقلية الباقية بعضها ضعيف والآخر قوي أي أن الأغلبية للفئة المتوسطة دائماً.

٣ـ وعلى هذا الأساس إذا دونا النتائج في شكل رسم بياني فإن الخط البياني الخاص بتلك السمة سيأخذ دائماً شكلاً معيناً يشبه الجرس أو القبعة ويعرف بإسم المنحنى التكراري المعتدل.

ب ـ أما عن التجارب المختلفة التي أثبتت النتائج والقوانين السابقة فإنها أكثر من أن تعد وتحصى وهذه بعض أمثلتها: طبق اختبار ستانفورد بينيه

للذكاء على مجموعة عشوائية من الأطفال تتراوح أعمارهم بين الثانية والثامنة عشر وتم توزيعها بعد ذلك في المنحنى التكراري الذي يبدو في الرسم البياني التالي:



٧٥ ١١ ١٥٢ ٤٥ ١٢٥١ ١٢ - ١١ ١٥ ٩٠٠ ٨٥ - ٧٥ - ٦٥ - ٥٥ - ٣٢٠٤٥ -
١٨٤ ١٣٤ ١٦٤ ٠٤ ١٤٤ ١١٤ ١٢٤ ١١٤ ١٠٤ ٩٤ ٨٤ ٦٤١١ ٥٤ ٤٤

نسبة ذكاء ٢٩٠٤ أطفال أعمارهم بين ٢ و١٨ سنة

نلاحظ من هذا الشكل صدق القوانين الثلاثة السابقة فنجد أولاً: أن كل طفل قد حصل على نسبة من الذكاء مهما كانت ضئيلة وهي التي تبدأ هنا من النسبة رقم (٣٥) وترتفع كل عشر درجات.

ثانياً: إن أكبر عدد من الأطفال قد حصلوا على نسبة من الذكاء متوسطة من (٩٥- ١٠٤) وإذا ابتعدنا عن الوسط إلى الأطراف فإن نسبة عدد الأفراد تقل تدريجياً، فنجد أن عدد الشواذ وضعاف العقول قليل وكذلك عدد العباقرة قليل.

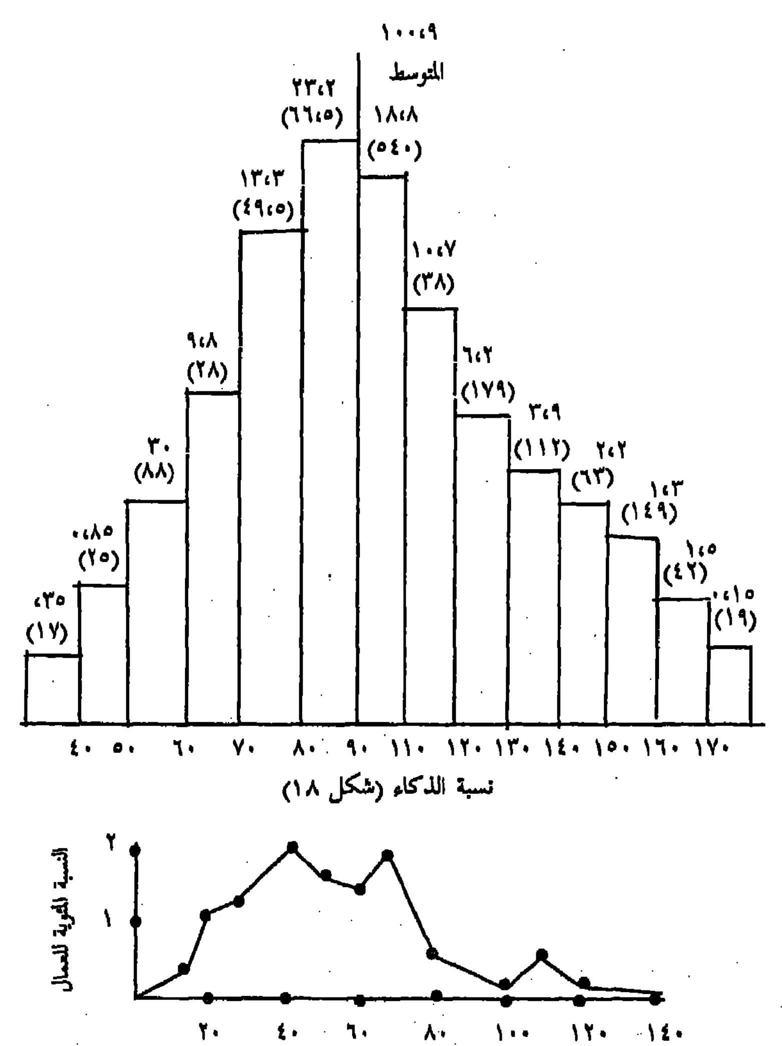
ثالثاً: إن شكل المنحنى التكراري قريب من شكل الجرس كما ذكرنا من قبل.

ج- وفي تجربة أخرى لقياس الفروق الفردية في الذكاء لمجموعة كبيرة من الأفراد أجراها العالم النفسي «كاتل» وأثبتها بالرسم على هيئة أعمدة بيانية (شكل ١٨).

فإذا استبدلنا الأعمدة بخط بياني منحنٍ خرج لنا على شكل الجرس الذي نسميه دائماً بالمنحنى التكراري المعتدل وسنجد أن أكبر عدد من الأفراد (٦٦٥، ٥٤٠) يحصل على نسبة ذكاء متوسطة من ٩٠- ١١٠ (في الشكل توضع النسبة ٩٠ بدل ٨٠) ثم يقل العدد في الأطراف بالنسبة للأغبياء والعباقرة.

وهناك اختبار آخر لقياس المعلومات الميكانيكية لدى عدد من العمال المتقدمين للإلتحاق بأحد مصانع أمريكا وكان شكله البياني يتفق تقريباً مع الأشكال السابقة وإن كان فيه بعض التعرجات في القمة (شكل ١٩).

ويبدو فيه أن أكبر عدد من نسبة العمال وهو من ١٥- ٢٠ قد حاز على درجات متوسطة في المعلومات الميكانيكية من ٤٠- ٨٠ تقريباً والأقلية في الأطراف حيث حازت على درجات إما قليلة جداً أو كثيرة جداً.

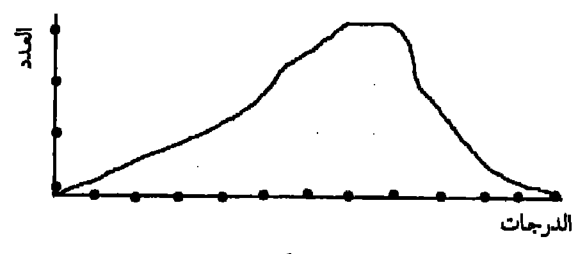


نسبة الذكاء (شكل ١٨)

الدرجات في اختبار المعلومات الميكانيكية/ توزيع درجات ١١٢ عاملاً في اختبار المعلومات الميكانيكية

وقد يأتي التوزيع مخالفاً لشكل المنحنى التكراري المعتدل وغير متطابق معه بالضبط لكنه لن يخرج عن شكل الناقوس الذي يعتبر مثالياً غير ممكن التحقيق تماماً كما في (الشكل رقم ٢٠).

أما إذا اتخذ شكلاً آخر غير قريب من الناقوس كالإنحناء الشديد أو الاستطالة المستقيمة أو الاشتمال على أكثر من قمة أو غير ذلك فيكون هذا دليلاً على وجود بعض الأخطاء في الإختبار المستخدم أو عدم حسن اختيار عينة من الأفراد كبيرة وعشوائية لأنه كلما كثر عدد الأفراد كلما ازداد صدق الإختبار، فقد تكون القلة التي اختبرت أغلبهم أغبياء بالصدفة فيؤثر هذا على شكل المنحنى عكس الحال بالنسبة للمجموعة الكبيرة التي ستشمل أغلب المستويات حسب القوانين السابقة.



المنحنى التكراري المعتدل

٣ـ العوامل المؤثرة في الفروق الفردية:

أ ـ أرجع بعض العلماء أسباب الفروق الفردية إلى عوامل وراثية باعتبار أن مختلف قدراتنا وخصائصنا نرثها من آبائنا بالضبط كما نرث الدوافع والسلوك الفطري وقد كانت الوراثة قديماً سراً مغلقاً على الأذهان حتى

استطاع أن يكشف «مندل» القوانين التي تحكم تلك الظاهرة فالكائن الحر يورث صفاته ومميزاته المختلفة إلى نسله بواسطة «الموروثات» التي تتنقل خلال العملية التناسلية، بعض هذه الصفات يكون سائداً أي يظهر في الجيل التالي مباشرة والبعض الآخر من الصفات متنحياً ويظل كامناً حتى يظهر في الجيل الثالث أو أبعد من ذلك.

وإن كل صفة في الإنسان كالطول أو لون البشرة أو عصبية المزاج وغيرها من السمات المختلفة لها درجات متفاوتة في تلك الموروثات لكنها لا بد وأن تظهر في الأجيال التالية حسب قوتها ودرجتها ولا يعني هذا أن الطفل يخرج شبيهاً لوالده تماماً بل إنه يحمل بعض صفاته فقط أما صفاته الوارثية الأخرى فيأخذها من أمه ومن أجداده بالإضافة إلى جانب السلوك المكتسب، لذلك لن نجد شخصين متشابهين تمام التشابه ولو داخل الأسرة الواحدة إلا في حالة شاذة نادرة هي حالة التوائم التي تتكون من بويضة واحدة، عكس التوأمين اللذين من بويضتين منفصلتين فقد يحمل أحدهما صفات ليست لدى الآخر.

من هنا تنشأ الفروق بين الأفراد عامة وكذلك الأشقاء فقد يرث فرد ما قوة الإبصار إلى جانب ضعف الصحة وطول القامة من والدته عكس الآخر الذي يرث قصر القامة وقوة العضلات من والده. ونفس الوضع قائم بالنسبة لتعيين مميزات الشخصية، فالنواحي المزاجية نرثها بدرجات مختلفة من أجدادنا كشدة الإنفعال أو الهدوء التام، وبالمثل في بعض النواحي العقلية العامة والقدرات الخاصة.

ب ـ وهناك عامل آخر يؤثر في نشأة الفروق الفردية لكنه مكتسب هو «البيئة» بمعناها الواسع أي مجموعة المؤثرات التي يتلقاها الفرد منذ مولده

حتى موته والتي تتفاعل كلها في صورة متكاملة تحدد سلوك الفرد ويمكن تقسيمها ثلاثة أقسام بالترتيب التالي: المنزل والأسرة، الحي والأصدقاء، المدرسة والعمل، وتأثيرها في الفرد واضح ولولاها لأصبح الفرد كالحيوان البدائي الذي يعيش على سلوكه الفطري فقط.

ولكي يظهر لنا أثر تلك البيئة في نشأة القدرات الخاصة لدى الأفراد فلنلق نظرة سريعة على الأطفال المتوحشين الذين عثر عليهم الصيادون في الغابات مثل طفل «أفيرون» الذي عثر عليه في غابة فرنسية عام ١٧٩٩ وكذلك الطفلتين الذئبتين الهنديتين وغيرهم، لقد ظهر أنهم تأثروا بالبيئة البدائية المتوحشة التي عاشوا فيها فظهرت لديهم قدرات تتلائم مع تلك الطبيعة كالقوة البدنية وحدة النظر وسرعة الجري على أربع، لكن الأطفال العاديين الذين نشأوا في المجتمع الإنساني نراهم يمتلكون حتماً صفات وقدرات تختلف عن السابقة كالمشي والقدرة اللغوية والتفكير وغيرها، نجد أيضاً أن اتصال الأطفال بالكبار في بدء نشأتهم داخل المنزل أو المجتمع ينمي لديهم قدرات خاصة تزداد تنوعاً كلما ازداد اتساع البيئة.

وقد أجريت تجارب عدة لإثبات هذه النتيجة حيث طبق بعض العلماء اختبار «ستانفورد ـ بينيه» للذكاء على مجموعة من أطفال الجماعات المنعزلة عن الجو الحضاري وعددهم ٧٦ طفلاً من الغجر المشهورين بانعزالهم وكانت نسبة مواظبة أطفال القوارب على الدراسة ٥٪ وأطفال الغجر ٣٢٪ وبعد فترة من الدراسة ارتفعت نسبة ذكاء أطفال القوارب إلى ٩٦,٦٪ وأطفال الفجر إلى ٧٤,٥٪ وإن ارتفاع هذه النسبة راجع إلى ازدياد المواظبة على حضور الدراسة والاحتكاك الأكثر بالحضارة وإذا قارنا النسبتين معاً بنسبة ذكاء طفل حضري عادي لوجدنا أن متوسط نسبة ذكائه ١٠٠ أي

أعلى بكثير من الأطفال السابقين وذلك بسبب زيادة فرص الإحتكاك الحضاري والجو الاجتماعي المنزلي والمواظبة على تلقي الدروس.

وهكذا تنشأ الفروق بين الأفراد بفعل البيئة الاجتماعية بالإضافة إلى تأثير البيئة الطبيعية أيضاً على قدرات الأفراد فالفرد الساحلي يمتاز بالقدرة على السباحة مثلاً والبدوي اشتهر بجدة النظر لأن مدى الإبصار في الصحراء طويل عكس المدينة ورجل الإسكيمو لديه قدرة عجيبة على احتمال البرد لا توجد لدى غيره.

أيضاً لا تنكر قيمة التدريب والتعلم في نشأة الفروق الفردية المختلفة وقد ظهر هذا الاهتمام حين تساءل العلماء: هل في الإمكان تدريب الأطفال المتوحشين البدائيين وضعاف العقول كي نرفع من قدراتهم العقلية، بدأت التجربة للإجابة على هذا السؤال في نهاية القرن الثامن عشر حين تعهد عالم النفس الفرنسي «بينيل» وتلميذه «إيتار» أحد هؤلاء الأطفال المتوحشين واستمروا في تدريبه خمس سنوات دون أن يرتفع مستواه العقلي إلا بنسبة ضئيلة جداً لم يبلغ فيها مستوى ذكاء طفل صغير، فختم «إيتار» أبحاثه بعد فشله بالجملة التالية: «أيها الشقي قد ضاعت جهودي ولم تثمر تعاليمي، عد إلى غابتك وإلى مزاجك الفطري».

وبعد عدة سنين أكمل «سيجان» تلك الأبحاث بعد أن تقدمت وسائل البحث نوعاً ما، وقام بتدريب الطفل بطرق معينة تتفق مع مستواه البسيط وتتدرج مع نموه وقد نجح «سيجان» فعلاً في تجاربه التي أكملها العلماء المعاصرون، وانتهوا جميعاً إلى نتيجة هامة هي أن قيمة التدريب تكمن فقط في اكتساب المهارات والقدرات الخاصة كالكلام والمشي وحل بعض المشاكل البسيطة لكنه لا يرفع المستوى العقلي العام للفرد والذي كان

«بينيل» السابق يحاول تحقيقه وفشل، وإن أي فرد ممن اعتاد أن يمارس سلوكاً معيناً لفترات طويلة من الزمن كالكتابة على الآلة الكاتبة مثلاً، نجد لديه قدرة حركية في يديه تفوق قدرة من لا يقوم بمثل هذا العمل لكن وجود هذه القدرة وزيادة اتقائها لا يمكن أن يرفع المستوى العقلي العام لصاحبها كأن يجعله أكثر ذكاء من غيره بعد أن كان غبياً بل إن هذا التدريب في الحقيقة يمده ببعض القدرات النوعية والمهارات الخاصة فقط لذلك هو غير أبدي ولا دائم.

وقد أجريت في أمريكا عدة تجارب لإثبات هذه النتيجة السابقة فقد جيء بمجموعتين من أطفال المدارس متساويين في العمر الزمني والسنة الدراسية والنضج والتحصيل والذكاء أعطيت كل منهما اختباراً لتذكر الأرقام إلا أن المجموعة الأولى أخذت تدريبات خاصة على تذكر الأرقام، قبل الامتحان لمدة ٧٨ يوماً موزعة على خمسة شهور عكس الثانية التي لم تتدرب أبداً وفي الختام أعطيت كل من الجماعتين اختباراً نهائياً لتذكر الأرقام فظهر أن جماعة التدريب الأولى أحرزت تقدماً عن الثانية بفضل هذا التدريب ثم أجريت التجربة مرة أخرى باختبار جديد أجري لمدة أربعة أشهر ونصف على نفس الجماعتين فكانت نتائج الجماعة المدربة وغير المدربة متقاربة جداً وتكاد تتساوى، أي أن مفعول التدريب انتهى بعد فترة من توقفه ودون أن يؤثر على الذكاء.

وهكذا توصل العلماء إلى أن التدريب يتصف بالنوعية وأنه يؤدي إلى اكتساب مهارات خاصة مؤقتة لا تؤثر أبداً على الوظائف العقلية العامة كالذكاء وتؤدي في نفس الوقت إلى تمييز مختلف الأفراد بعضهم عن بعض من ناحية تلك القدرات فقط كل حسب التدريبات التي تعلمها وتمرن عليها.

د ـ كذلك نجد أن العمر الزمني للشخص له تأثير كبير على الفروق فكلما كان العمر قليلاً كانت الفروق غير واضحة ولا متمايزة بين الأفراد وكانت قدراتهم بسيطة لا يمكن اكتشافها أو قياسها واستغلالها، لكن إذا زاد العمر الزمني للطفل واقترب من المراهقة والرشد فإن قدراته ومهارته الخاصة تبدأ في الظهور ويتسع مداها داخل الجماعة. إذن تقدم العمر عليه معول كبير في ظهور الفروق الفردية واتساعها وتشعبها.

أيضاً يتميز المستوى العقلي للفرد بتأثيره الواضح على وجود الفروق الفردية وقد انتهى «بينيه» وغيره إلى أنه كلما ازدادت العلميات العقلية تعقداً لدى الكائن كلما أدى هذا إلى زيادة وكثرة الفروق بينه وبين الآخرين من الأفراد وقد انتهى ثورندايك إلى نفس هذه النتيجة حين أجرى أبحاثه على الحيوانات والإنسان وشاركهم في ذلك كثير من العلماء الآخرين.

وأخيراً لا يمكن إنكار أثر الجنس في اختلاف قدرات الأفراد فقد اكتشف العلماء أن النمو العقلي عند الإناث عادة ما يكون أسرع من نموه لدى الذكور حتى فترة المراهقة، ثم يتباطأ بعد ذلك مدة من الزمن حيث يتقاربا في النهاية بل وإن لكل من أفراد الجنسين تفوقه على الآخر في بعض المهارات الخاصة والقدرات العقلية كتفوق الذكور في النواحي اليدوية والميكانيكية وتحصيل العلوم الطبيعية والرياضة وتفوق الإناث في القدرات اللغوية والتذكر والدراسات الأدبية والفنية.

٤ـ تطبيقاتها في ميادين علم النفس العملية:

أ ـ بعد أن تأكدنا من ظاهرة وجود الفروق المتعددة بين الأفراد وعرفنا طبيعتها وأسباب نشأتها الوراثية والمكتسبة يجب علينا الآن أن نقيس تلك

الفروق والقدرات الخاصة كي نستفيد منها في حياتنا العملية، لذلك ظهرت الاختبارات المتعددة لقياس كل القدرات والمهارات التي يتميز بها الشخص وقد بدأت هذه المحاولة في أواخر القرن التاسع عشر منذ عصر فونت صاحب أول معمل تجريبي لعلم النفس وتلامذته الذي توسعوا في حركة المقاييس والاختبارات العقلية والتي بلغت قمتها على يد «بينيه» صاحب اختبار الذكاء المشهور وأصبحنا نستطيع بواسطة هذه الاختبارات الكشف عن قدرات الفرد ومهاراته التي يملكها ثم توجيهه على أساس ذلك إلى العمل الذي يتفق معها والذي يمكن استغلالها فيه. ويعرف هذا في علم النفس بإسم «الإختبار والتوجيه» وتبدو أهميتها أيضاً في وجوب مراعاة هذه القدرات والفروق المختلفة عند تكليف الأفراد بتدريبات معينة في أية مهنة كما سنرى فيما يلي:

ب ـ فمثلاً في ميدان الصناعة الحديثة نجد أن كل عمل يحتاج إلى توافر عدد معين من القدرات الخاصة لا تتوافر لدى أي فرد، فإن عمال مصانع الساعات في سويسرا لا بد أن يتميزوا بحدة البصر والمهارة اليدوية ودقة الإنتباه والصبر ووجد لكل منها اختبار لا بد أن يجرى على المتقدمين للعمل فإذا توافرت لديهم تلك القدرات نجحوا حيث لا يهم بعد ذلك طول قامة الشخص أو ميله للاجتماع أو حاسته الشمية... الخ. لأنه لا دخل لهذا كله في طبيعة العمل وهكذا أصبحت كل المصانع تقوم بعملية اختيار العمال وتوجيههم إلى الأعمال الملائمة لقدراتهم ونتج عن هذا أن ارتفعت نسبة الإنتاج لدى هؤلاء العمال المختارين عن نسبة انتاج الذين لم يختبروا على الأساس السابق، ويرجع الفضل في هذا التقدم الإنتاجي كله إلى النتائج والأبحاث التي جاء بها في علم النفس الفارقي.

ونفس هذا الوضع قائم بالنسبة لاختيار المجندين فأصبحت أغلب جيوش العالم تطبق الاختبارات النفسية على المجندين والضباط والتي تقيس قدرات معينة ومهارات خاصة تتفق مع طبيعة الحرب كشدة الانتباه وحدة البصر وقة الإدراك والسرعة والتآزر السمعي البصري وغير ذلك ثم يوزع المقبولون بعد ذلك كل منهم على وحدات الجيش المختلفة التي تتفق مع قدراته السابقة حتى يمكن أن يؤدي عمله بنجاح أكبر عما لو التحق بوحدة تحتاج إلى مهارات لا تتوفر فيه فيكون من المحتم أن يفشل في أدائها.

كذلك لا يمكن لعملية التعلم أن تتم بنجاح إلا إذا راعينا فيها تلك الفروق الفردية والقدرات الخاصة فكل نوع من التعلم يحتاج إلى عدد معين من القدرات فالثانوي العام مثلاً يحتاج من الفرد نسبة ذكاء فوق المتوسط خاصة في الاختبارات النظرية والميل للدراسة والتحصيل والقدرة على القراءة والفهم السريع أما التعليم الصناعي فإنه يشترط في الفرد الاستعدادات التالية:

القدرة الميكانيكية والميل إلى التركيب والحل، والصبر في الضوضاء، توافر المهارات اليدوية وإن مثل هذه القدرات لا توجد لدى كل الأفراد، لذلك لا بد أن نستخدم الاختبارات المختلفة لقياسها ثم نختار من تتوافر فيهم كي نلحقهم بالتعليم الصناعي وبالمثل في بقية أنواع التعليم الأخرى من تجارية وزراعية وإن مراعاة هذه الفروق في الاختبار والتوجيه من شأنه أن يرفع نسبة النجاح ولا يسمح بظهور أي نوع من الفشل للطالب مستقبلاً.

الفصل الخامس

تكامل الشخصية الإنسانية

١ـ معنى التكامل ومستوياته:

أ ـ تستخدم لفظة «التكامل» في علوم مختلفة خاصة الرياضة وذلك بمعنى تجميع الجزئيات المتناثرة في وحدة شاملة متناسقة يقوم بينها ترابط شديد وقد استعيدت هذه اللفظة بمعناها السابق في علم النفس الحديث على أساس أن الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يمكنه أن يقوم بعملية التجميع تلك، فلا يمكن حدوث التكامل بهذا المعنى إلا في مجال الكائن الحي تقريباً وهكذا اتسع معنى التكامل في علم النفس فأصبح يعني تآزر مختلف أجزاء الإنسان للقيام بمجموعة معينة من الأفعال هدفها حفظ نظام الكائن حسب مثال معين.

وهذا المعنى يقتضي أولاً وجود أجزاء وثانياً تجميعها بصلات مختلفة منظمة وأخيراً قيامها بوظائفها الجديدة لتحقيق المثال المعين والواقع أن الإنسان يشتمل على أجزاء مختلفة تتمثل في ثلاث مجموعات من المستويات أو الوظائف كما قدمنا هي: الجسمية والنفسية والاجتماعية وكل

مجموعة تتفرع إلى أجزاء أقل منها وهكذا حتى نجد الإنسان في النهاية عبارة عن مئات من الأجزاء تتجمع في تلك المجموعات.

فهناك المستوى الجسمي بما فيه من أجهزة ومراكز عصبية وأفعال منعكسة ثم المستوى النفسي بما فيه من وجدانيات وتخيل وعمليات تفكير عقلية وغيرها وأخيراً المستوى الاجتماعي ومختلف العمليات والعلاقات التي تنشأ بين أفراد الجماعة هذه المستويات الثلاثة تتكامل كلها بشتى جزئياتها كي تكون الإنسان وتجعل منه وحدة مستقلة.

ب ـ نحاول بعد ذلك أن نستخلص من دراستنا السابقة لوحة للشخصية نوضح فيها الدوافع الفطرية والمكتسبة وتكاملها ثم نجمع مستوياتها الثلاثة المختلفة وأمام كل مستوى جزئياته المتعددة التي يتكون منها. وسوف تتكامل كل هذه الجزئيات في النهاية لتعطينا صورة رائعة لأعقد ظاهرة في الوجود هي الإنسان وحيث تعمل كلها في تآزر وتناسق تام.

لوحة تكامل الشخصية الإنسانية

أولاً: دوافع السلوك عامة.

١ـ دوافع أولية فسيولوجية (فطرية) الجوع، العطش، الجنس، وغيرها.

٢ـ دوافع ثانوية اجتماعية (مكتسبة) تأكيد الذات، التملك، المقاتلة الاجتماع.

ثانياً: مستويات نمو الشخصية.

١ـ المستوى الجسمي: (أ) أعضاء الجسم

(ب) الحواس الظاهرية والباطنية

(جـ) الجهاز العصبي والأفعال المنعكسة

٢ـ المستوى النفسي: (أ) وجداني (الإنفعالات والعواطف)

(ب) معرفي (التعلم والتفكير)

٣ـ المستوى الاجتماعي: (أ) المنزل والأسرة

(ب) الحي والمدرسة

(جـ) العمل والمجتمع

٢ـ أهمية تحاشي عوامل الانحلال:

أ ـ إن البناء السابق لتكامل الشخصية هو في الحقيقة بناء مثالي غير ممكن التحقيق تماماً، بل تختلف درجات الأفراد في تكامل شخصياتهم بين القوة والضعف وذلك حسب الظروف التي نشأوا وعاشوا فيها وكثيراً ما يصيب الانحلال الأفراد في مستوياتهم الثلاثة الجسمية والنفسية والاجتماعية فيؤخرها عن ركب التكامل والنمو السليم.

فمثلاً الأمراض التي تصيب الجسم وضعف الأجهزة العصبية كلها شذوذ وفقدان أحد الأعضاء يعطل الإنسان عن أداء وظائفه والذي يفقد حاسة السمع أو البصر أو غيرها أو يكون غير قادر على الإنجاب لا يعتبر شخص سليم متكامل في مستواه الجسمي، لذلك يجب أن نهتم بأجسامنا ونتحاشى كل ما من شأنه الإضرار بها على اعتبار أن الجسم من أبرز صفات الشخصية ومن أهم مكونات الإنسان وبالمثل في المستوى النفسي بما فيه من عقل وتفكير ووجدان فكثيراً ما يصاب الأفراد بالعديد من الأمراض النفسية ويعتريهم القلق والشذوذ ويختل جهازهم العقلي ويضطرب تفكيرهم بسبب اضطراب حياتهم النفسية داخل الأسرة خاصة وفي علاقاتهم مع الآخرين عامة وإن هذا يؤثر بدوره على اختلال المستوى الاجتماعي حيث يفقد الأفراد تلك الصلات الاجتماعية وهناك بعض الأفراد الأسوياء نفسياً

نجدهم يخرجون على المجتمع ويثورون عليه بقصد تحطيم مثله وقيمه ومعتقداته وهؤلاء يعتبرون شواذ لا يمكنهم أن يدركوا قيمة تعاون الفرد مع المجتمع.

ب ـ وهكذا نجد أن اختلال أحد مستويات الشخصية يؤدي إلى انحلالها ويعطلها عن أداء وظائفها التي تعمل كلها في صورة متآزرة متعاونة، ويصبح تكامل الشخصية بعد ذلك ليس إلا نمو مكوناتها ونضج جزئياتها على نحو معين من التوافق والانسجام بين مستوياتها ووظائفها ودوافعها المختلفة بحيث تلتقي جميعها في وحدة عامة متناسقة شاعرة بذاتها وبقدراتها على العمل في مجتمع يحترمها ويتعاون معها.

والشخصية السوية المتكاملة تحسن التكيف مع نفسها ومع أفراد عائلتها ومع زملائها في المدرسة أو في العمل وهي تتفاعل في اتزان واعتدال واثقة بنفسها مؤكدة ذاتها في غير تطرف موفقة دائماً بين دافع الفطرة وإرادة المجتمع وإذا ثارت فلأجل التطوير والإصلاح وليس التدمير، وبذلك تكون صلاتها طيبة مع الجميع وقوة احتمالها للشدائد كبيرة وإنتاجها متصل وفي حدود طاقتها وسعادتها الداخلية عميقة بعيدة عن التوتر والقلق وانفعالاتها ثابتة معتدلة خاضعة للعقل وتفكيرها سليم وسلوكها مستقيم خال من التناقض.

ومعنى ذلك أن الفرد المتكامل هو من يواجه مشاكله بطريقة صحيحة غير ملتوية تتفق مع الواقع كلها جرأة وثبات واتزان ومن يكون له انتاج متصل وفق استعداداته وقدراته وفي ميدان تخصصه ومن يحسن فهم غيره من أفراد المجتمع ويتفاعل معهم تفاعلاً غير منفر ومن يقبل على العمل ويمضي فيه دون تبرم، ومن ينعدم عنده الصراع النفسي المرضي.

وأخيراً فإن هذه الشخصية السليمة المتكاملة التي نسعى لتحقيقها لن تفيد الفرد فقط بل وأيضاً المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد أما إذا فسد الأفراد فيكون هذا نذير التدهور العام ولو حاول كل فرد منا أن يصلح من أمور نفسه بنفسه في شتى المستويات الجسمية والنفسية والاجتماعية وأن يحقق لشخصيته التكامل المنشود فلا بد بالتالي أن ينصلح أمر مجتمعنا العربي ويزداد قوة وتقدماً مع وضوح كل هذه الأفكار حول التنظيم المناسب، وتهيئة الظروف الملائمة للعمل، وما يتصل بأهمية إعداد جدول زمني للاستذكار بما يسمح بتجنب التعب والإرهاق، فإن هذه المسائل لا يشار إليها إلا نادراً من جانب المعلمين.

المشكلات الشخصية:

يتأثر أداء العديد من الطلاب بوجود المشكلات الشخصية التي يمكن أن تنشأ عن الحالات الإنفعالية أو الظروف الاجتماعية، أو الظروف المتصلة بالتحصيل الأكاديمي أو مواقف الدراسة ذاتها أو الصعوبات الناتجة عن الأعباء المادية أو ما يتصل بالمنح الدراسية بالنسبة لطلاب الدراسات العليا أو غيرها والواقع أن نفاذ تأثير هذه المشكلات إلى مواقف التعلم من شأنه أن يجعل التعلم أكثر مشقة وأن يضعف من قدرة المتعلم على التركيز. وسواء أكان الأمر متعلقاً بالتلاميذ الصغار أو بالطلاب الكبار فإن مثل هذه المشكلات الإنفعالية والاجتماعية الضاغطة والصراعات العديدة في الحياة اليومية لها أثرها الهام في ضعف كفاءة التعلم بالنسبة للجميع، حتى مع وجود ما يعارض ذلك، فيما تشير إليه بعض البحوث الأمريكية في هذا الصدد.

من جانب آخر يمثل الشعور بالعجز وعدم الكفاية مصدراً آخر

للمشكلات كذلك تتأثر العلاقة بين المعلم والمتلقي للتعليم تأثراً كبيراً باتجاه الأخير نحو التعلم فحيثما توافرت مشاعر الصداقة الطيبة نحو السلطة التي يمثلها المعلم والتي لا تنبع أصلاً من وضع المعلم بوصفه معلماً بقدر ما تتبع من معرفته بالموضوع الذي يعلمه أدى ذلك إلى إيجاد مناخ مشجع على التعلم.

وثمة جانب آخر لم يمتد إليه البحث بعد مما يدخل في علاقات «التلميذ ـ المعلم» وهو أثر الأساليب الخاصة في التدريس على عادات المذاكرة ومهارات التعلم لدى الأطفال أو ما يمكن الإشارة إليه بوصفه «مشكلة التناغم» بين أساليب التدريس وأساليب التعلم.

مجموعة الأقران:

من المسائل التي قد لا تلقى إهتماماً كبيراً من المعلمين تأثير أصدقاء التلميذ أو زملائه على خططه فيما يتصل بالدراسة أو المذاكرة وقد قطع الباحثون الأمريكيون شوطاً كبيراً في الكشف عن طبيعة الإتفاقات وأشكال التفاهم المتبادل فيما بين طلاب الثانوي والتعليم العالي وبعضهم البعض وفيما يختص بأدوارهم كطلاب إذا قيس ذلك بما أجري من بحوث في هذا الموضوع في بريطانيا وما أمكن الوصول إليه من نتائج ضئيلة نسبياً، ويتعلق هذا الموضوع جزئياً بالتنافس والتعاون بين التلاميذ وبعضهم البعض عند مقارنة عملهم في ضوء مناقشة المعايير والمتطلبات ومحتوى الدرس. كذلك فإنه يتعلق بالدافعية التي يخلقها التنافس بين زملاء الفصل الدراسي الواحد على جذب انتباه المعلم، كما يتصل بأشكال التفاهم القائمة بين الأطفال وبعضهم البعض، مما يمكن الإشارة إليها جميعاً بوصفها «معيار الجماعة» في العمل (واللعب).

توافر المعنى في العمل المطلوب أداؤه:

يعتبر فهم المعنى في أي عمل شيئاً أساسياً لبلوغ التعلم الكفء، والكثير مما تتعلمه يتطلب فهم جوهر ما يطرح علينا فيه، وليس ترديده بطريقة جوفاء، ولذلك فخير ما يعيننا على تذكر ما نتعلمه أن ندرك المعنى أو المنطلق الذي يقوم عليه.

وصحيح أن بعض الأشياء يتم تعلمها عن طريق الأستظهار أو الحفظ عن ظهر قلب. بعض هذه الأشياء ليس لها منطق تقوم عليه، كالحروف الأبجدية، والرموز الرقمية من (١) إلى (٩) مثلاً وبعضها الآخر كالمعادلات والمبادىء والقوانين العلمية والمقطوعات الشعرية (أو الأناشيد) والتواريخ... وغيرها كلها ما يتم تعلمه بالاستظهار حتى مع فهم المرء لمعنى الحقائق التي تكمن فيها وفي مثل هذه المواد يستخدم البعض ما يساعده على الاستظهار أو الحفظ كالإيقاعات أو استخدام الحروف الأولى لمجموعة من الحقائق في خلق جمل ذات إيقاع بسيط يسهل تذكره... الخ.

المراجعة:

يتناقص بمعنى الوقت مقدار ما نتذكره من المادة التي تم تعلمها، ولهذا تعتبر المراجعة شيئاً هاماً وضرورياً بالفعل، ومن المفيد عند تعلم مادة ما أن نخصص بعض الوقت أثناء جلسة التعلم وبعدها لاستعادة هذه المادة، أو التعليق عليها كتابة. ويرى بعض علماء النفس أنه ينبغي قضاء نصف وقت المذاكرة على الأقل في محاولة استعادة ما تم تعلمه بدلاً من قضائه كله في قراءة المادة دون فهم، وهذا ما يحدث غالباً بالنسبة للكثيرين منا، أما ما يساعد على الفهم قبل أي شيء آخر فهو أن يتم أثناء المذاكرة تنويع عملية

التعلم تخفيفاً لأثر الكف (وهو الميل إلى عدم تكرار الاستجابة التي سبق صدورها من قبل) كذلك فإن إعادة بناء المادة المتعلمة وإعادة تنظيمها مما يساعد على تثبيتها في الذهن.

الطريقة الكلية والطريقة الجزئية في التعلم:

إذا كان هناك ما يحتاج للتعلم وكان مما يحتاج إلى تمثل وحدات معرفية كثيرة العدد فربما لجأنا إلى قراءته من أوله إلى آخره عدداً من المرات حتى نحصل في ذهننا على صورة كلية للمحتوى ثم نحاول أن نحفظه، ويمكن أن نقسم القطعة إلى أجزاء، ونحفظ كل جزء بمفرده قبل أن نجمع الأجزاء مع بعضها، ويميز هذا بصورة بدائية الفرق بين الطريقة الكلية والطريقة الجزئية في التعلم، وكل من الطريقتين لها ما لها وعليها ما عليها، وقد جرت لعدة سنوات بحوث ومناقشات دون أن تصل إلى توجيه محدد من حيث تفوق إحدى الطريقتين على الأخرى، والنتيجة التوفيقية هي أن طبيعة المادة، وتشترك معها ظروف المتعلم - هي التي تفرض صلاحية الطريقة وملاءمتها والمنهج الكلي يفيدنا حيث تكون قطعة المعلومات صغيرة بحيث يمكن أخذها دفعة واحدة ويقال كذلك أنه يعطي الفرصة لإدراك المعنى إدراكاً جيداً وإدراك الصلات بين عناصر المادة إذا تم فهم المعنى لإطار قطعة المعلومات وإدراكها إدراكاً كلياً وليس من السهل عادة أخذ قطع المعرفة بهذه الطريقة خصوصاً إذا كانت المادة صعبة أو غير مألوفة ويتعين علينا في هذه الحالة تقسيمها إلى قطع صغيرة سهلة التناول والمسألة الأساسية هنا هي الفهم فإذا تحقق فهم النص أو السياق ككل فإن الطريقة الجزئية تكون فعالة ومجدية.

ومن تطبيقات الطريقة الكلية أو الطريقة الجزئية ما يحدث في مجال

تعليم مبادىء القراءة ولن نحاول هنا نصح الطلاب في تعليم القراءة ذلك لأنه من المستحيل أن نصف ما يدور حول الموضع من مناقشات في بضع فقرات في كتاب كهذا ثم إن أحداً لا يمكنه إعطاء توجيهات حاسمة للمعلمين الذي يعلمون مبادىء القراءة ونعرف أن القراءة لها مكانتها في مدرسة الصغار وإن الموضوع يستحق المعالجة الدقيقة، وسنقدم بعض البرامج الأساسية في هذا الشأن.

وبصورة عامة نجد أن الطريقة الجزئية القائمة على الصوت والحرف والربط بينهما تدعمها مدارس السلوكيين، أما الطريقة الكلية القائمة على القراءة للمعنى فتدعمها مدارس الجشتالت.

وتشمل الطريقة الجزئية الطريقة الألفبائية والطريقة الصوتية، أما الطريقة الألفبائية فإنها تبدأ بتسمية الحروف الأبجدية حرفاً حرفاً واستخدام أسماء الحروف في بناء الكلمات فكلمة عمر تقدم للطفل على أنها عين وميم وراء. أما الطريقة الصوتية فتستخدم أصوات الحروف فكلمة عمر تصبح ع م ر، والخاصية الأساسية أن أسماء الحروف لا تعني بالنسبة للطفل شيئاً وكذا أصواتها ويعلم التلميذ يربط الحروف إلى كلمات أو الأصوات إلى كلمات ويلاحظ أن التعرف على الحروف وعلى العلاقات بينها وبين الأصوات هو أساس الطريقة الصوتية أو الألفبائية. وميزة أي من هاتين الطريقتين أنه يمكن استخدام نسق منظم في تركيب الكلمات وبنائها. ولكن اللغات لها صعوبتها فكلمة بابا تكتب كلها أما كلمة «هذا» فتختلف في قاعدتها عن كلمة «بابا» وللطريقة الصوتية والألفبائية صعوبات كثيرة.

أما عند القراءة للمعنى فنجد طريقة «أنظر وقل» وطريقة الكلمات الكلية وطريقة الجمل الكلية وكل هذه تبنى على أساس أن الطفل يتذكر

الشكل العام ويربطه بالمعنى، ويحسن استخدام صورة، فهذه صورة جمل تحته كلمة جمل، وهذه صورة حمار تحته كلمة حمار وهذه صورة سمك تحته كلمة سمك. وبعد أن تتكرر الكلمات تتكرر فيها الحروف فإذا تكرر الحرف في كلمات مختلفة يمكن استخراجه لكل قائم بذاته.

فإذا قصصنا على الأطفال قصة قط يلعب مع كلب، ثم حدث أن القط ضرب الكلب فهاج الكلب فهرب القط طلوعاً فوق الشجرة، هنا يكون ٣ صور صورة لقط يلعب مع كلب، وصورة لقط يضرب الكلب، وصورة للقط يصعد فوق الشجرة، وتكتب للأطفال على السبورة بخط واضح وبحروف ثابتة.

القط لعب مع الكلب.

القط ضرب الكلب.

القط هرب من الكلب.

تتكرر كلمة القط في ٣ جمل مختلفة. كذلك كلمة الكلب. بعد مدة يحدث إدراك القط بمفردها، والكلب بمفردها ولعب مع بمفردها وضرب وهرب بمفردها وبعد مدة يحلل ضرب ويحلل هرب فنجد الحروف: ر، ب ظهرت ويمكن استخدام هذه في التركيب.

ولكن يحسن الرجوع إلى كتاب اللغة والفكر لفهم الطريقة الكلية في أسسها وتفاصيلها.

الطريقة الشائعة في المدارس الإنجليزية هي طريقة أنظر وقل مطعمة بالطريقة الصوتية.

وخلاصة الطريقة الكلية أننا نبدأ فيها بالجمل والكلمات ونبدأ بأسماء

التلاميذ، وبعد نضج كاف ينتقل التلميذ من الجمل إلى الكلمات، ومن الكلمات إلى الحروف والأصوات ومن هذه تتركب الكلمات والجمل.

وكل لغة لها مشكلاتها في تعلم مبادىء القراءة والكتابة ولا بد من الرجوع إلى المراجع المتخصصة لدرس هذه المشكلات.

إنتقال أثر التدريب:

كان مما يطبق على المتقدمين للعمل كطيارين بالقوات الجوية الملكية بإنجلترا، بطارية من اختبارات الاستعدادات. أحد هذه الاختبارات كان عبارة عن لوحة مليئة بالأصابع الخشبية كل منها داخل ثقب مربع باللوحة وقد تم دهان كل إصبع بحيث يكون نصفه وقمته باللون الأبيض والنصف الآخر باللون الأسود أما طبيعة الأداء على هذا الاختبار تتطلب من المفحوص قلب أكبر عدد ممكن من هذه الأصابع في وقت محدد باستخدام اليد غير المفضلة وقد تبين من تطبيق هذا الاختبار على مختلف الأفراد أن عدداً منهم كان يتميز بمهارة طبيعية عادية في الأداء عليه لكن إلى جانب هؤلاء كان هناك آخرون أدوا الاختبار بقدر عالٍ من المهارة اليدوية ممن تبين أنه تتوافر لديهم خبرة سابقة في أعمال التغليف والتعبئة في الصناعة (كصناعة الشيكولاته والبسكويت أو غيرها من الأعمال التي يدخل فيها اللف أو التغليف عموماً) مما يدل على أن بعض المهارات التي تعلموها في موقف ما أمكنهم توظيفها في موقف آخر مشابه، وهذا ما نطلق عليه إسم «انتقال أثر التدريب» وأكثر ما يتبدى فيه هذا «الإنتقال» المهارات الحركية والجسمية وإلى حد ما أوجه النشاط العقلي وفي نهاية القرن الماضي كان يسود الإعتقاد بين المعلمين والمشتغلين بعلم النفس أن بعض المواد الدراسية ينبغي تقريرها كنوع من التدريب والمران للمهارات العقلية، وشاع الإعتقاد

بأن الرياضيات تنمي القدرات المنطقية لدى الأطفال وأن تدريس العلوم يكسب الأطفال مهارات الملاحظة وأن تعلم اللغة اللاتينية والتاريخ أو الجغرافيا يشحذ الذاكرة ويقويها ولكن هذه الآراء لم تعد مقبولة الآن من معظم المعلمين وعلماء النفس مع ذلك لا يزال هناك ما يدعو للاعتقاد أن بعض المهارات يتحقق لها هذا النوع من انتقال أثر التدريب وأن طبيعة المنهاج الدراسي يمكن أن يؤدي دوراً في هذا الشأن ولقد عرفنا من بحوث السلوكيين أن فكرة تعميم المثير تتجلى في ميل الحيوانات والبشر إلى التعرف على مثير ما في حدود متسعة نسبياً وفي تجربة بافلوف هيأت الكلاب للاستجابة لذبذبات مختلفة التردد للشوكات الرنانة أو رنين الأجراس كما لو كانت جميعاً من نفس المثير (الذي كونت على أساسه الرابطة الشرطية). ورأينا أيضاً فيما يتصل بتكوين المفهوم (أو المدرك الكلي)، أننا نكون مفاهيمنا بصورة مرنة بحيث تعطى هذه المفاهيم مدى متسعاً من المفردات فمثلاً تتبدى أمامنا القطط بأشكال وأحجام مختلفة، ثم نعم أو نخلص إدراكاتنا هذه بحيث تتجسد جميعاً في مفهوم واحد هو «القط».

ولقد اتجهت بحوث كثيرة إلى الكشف عن عوامل الضرورية وراء «انتقال أثر التدريب» هذا وأكثر النتائج أهمية في هذه البحوث، هو ما يشير إلى أن احتمالات حدوث هذا الإنتقال تزداد كلما كانت هناك عناصر مشتركة في مضمون عملين مختلفين أو في إجراءات تنفيذها أو في طريق الأداء لك منهما ومثال لذلك أن المضمون في الرياضيات مثلاً... يمكن أن يفيد في مجال الفيزيقا والكيمياء كما أن بعض إجراءات أو نظم الحل في الرياضيات تفيد في مجال الإحصاء. من جانب آخر فإن المهارات الحركية أو الجسمية التي تتضمن إجراءات متشابهة، بالصورة التي أوضحناها في أول

هذه الفقرة، هي ما ييسر انتقالها من موقف لآخر. كذلك فإن طول فترة التدريب له تأثيره الفعال في عملية الانتقال، كما في حالة الشخص الذي يركز جهوده لفترة طويلة في دراسة الموضوعات العملية ثم يصادف بعد ذلك من المواقف والمهام ما يتطلب قدراً عالياً من التركيز والإيجاز ومن التركيب والتحليل لأنواع مختلفة من المعلومات.

وينبغي الإشارة هنا إلى ثلاثة عوامل أخرى تؤثر على الانتقال، أولها هو وعي الشخص بإمكانيات الانتقال في ظل افتراض وجود التشابه، بمعنى آخر أن هناك فرصة أفضل - في حالة وجود هذا التشابه في مضمون أو إجراءات أداء مهمتين في موقفين مختلفين - إذا كان المتعلم واعياً بإمكانية هذا الانتقال لأثر التدريب. وقد أوضحنا من قبل أن انتقال أثر التدريب كان لو شيوعة الواسع مع مفهوم «تعميم المثير» عند السلوكية، وبهذا الاعتبار فالمأمول أن ما فهمه القارىء عن هذا المفهوم هو الأخير، سوف ينتقل إلى مفهوم «انتقال أثر التدريب» وذلك بسبب تشابه المضمون الذي يقوم عليه كل منهما وهذا يؤدي بنا إلى العامل المؤثر الثاني وهو أنه كلما تم تعلم أو فهم المهمة الأولى بدقة كافية زاد احتمال حدوث الانتقال لأثر التدريب، ما توافرت الشروط التي أشرنا إليها في الفقرة السابقة وبطبيعة الحال فإن هذا يساوي قولنا أنه إذا لم يتم تعلم مهمة ما بدقة، كان من الصعب أن يكون لها تأثير إيجابي على الأداء في مهمة ثانية متشابهة، كذلك يؤثر الذكاء على الانتقال لأثر التدريب فالأرجح أن الأطفال والراشدين الأكثر ذكاء، يمكنهم اكتشاف العلاقة بين المهام المختلفة بسهولة.

والمهم أن كل ما قدم حتى الآن أمثلة على انتقال أثر التدريب الإيجابي، لكن من المؤكد أن هناك أمثلة أخرى عن انتقال أثر التدريب

السلبي، وذلك حينما يكون مضمون المهمة الثانية متعارضاً مع محتوى المهمة الأولى، أو تكون إجراءات الأداء في أي منهما مختلفة عنها في الأخرى، وأكثر الأمثلة شيوعاً عن هذا النوع من انتقال أثر التدريب السلبي هو ما نلمسه حين نحاول تعلم أسلوب آخر في السباحة (مثلاً) بعد التمكن من تعلم أسلوب مغاير قبل ذلك، كما يتمثل في حالة تعلم لغة أجنبية جديدة، تكون قواعد النحو والصرف فيها (الصفة والموصوف مثلاً، أو قواعد التذكير والتأنيث... الخ) مختلفة عن ما سبق تعلمه في لغة أخرى، إلى الحد الذي يعوق الانتقال.

الإحتفاظ:

لأنه يمكننا استعادة المعلومات التي أمكننا تحصيلها من قبل فهذا هو ما يسوغ لنا افتراض وجود آليات للإحتفاظ في مكان ما في مخ كل واحد منا. ونحن نسلم بهذا الافتراض بقدر من الثقة، على الرغم من أننا لا نعرف إلا القليل عن طبيعة التغيرات المختلفة التي تجرى في هذا المخ، وتستهدف دراسة التذكر والنسيان الإجابة على عدد من الأسئلة أهمها ما يتصل بمدى كفاءة هذه الآليات في المخ. وكيف يمكننا التأثير فيها بحيث نزيد من كفاءتها؟ ولقد عرضنا منذ قليل لبعض الأفكار حول العوامل المساعدة على التذكر ويبقى أن نتناول موضوع النسيان فيما يلي.

منحنى النسيان:

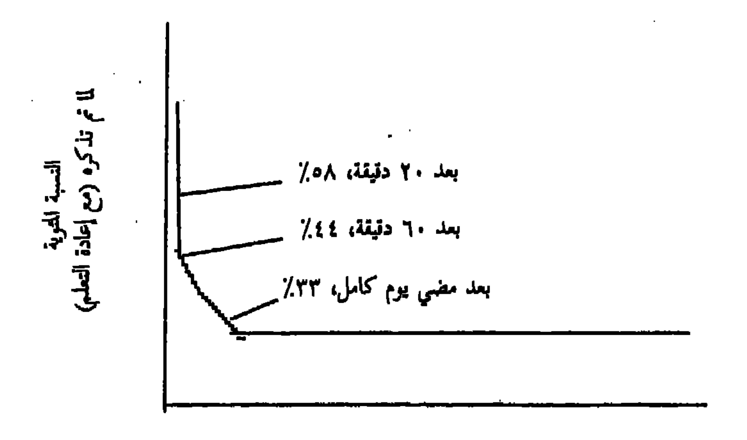
يعتبر أبنجهاوس ومساعدوه أول من تناول موضوع التذكر والنسيان بالدراسة والبحث، ونعرف تجاربه المشهورة حول العلاقة القائمة بين معدل النسيان ومضي الوقت فما نلاحظه جميعاً أن جزءاً كبيراً مما نتعلمه يتلاشى

بالتدريج من ذاكرتنا، مع الزمن، وننساه، وقد أجرى أبنجهاوس العديد من التجارب للكشف عن طبيعة ظاهرة النسيان هذه وما إذا كانت تتميز بنمط خاص يمكن وصفه وتفسيره وفي هذه التجارب كان يطلب من المفحوصين حفظ عدد من المقاطع الصماء عن ظهر قلب بحيث يمكنهم استعادتها كاملة بعد تكرار قراءتها مرات عديدة، أما هذه المقاطع نفسها فكان كل مقطع منها يمثل تكويناً من حروف ثلاثة، اثنين منها ساكنين، يتوسطهما حرف متحرك، وقد أعد كل مقطع بحيث لا يمثل أي كلمة من كلمات اللغة، وبحيث لا ينطوي على معنى أو دلالة ما، وبما يضمن أنه لم يدخل من قبل في خبرة أحد المفحوصين وأن كل فرد موضع التجربة يبدأ من الصفر تماماً بالنسبة للمقاطع التي يطلب منه حفظها وكان محك التعلم، أو النقطة التي يبدأ من عندها تحديد الزمن هو إمكان استعادة المفحوص لقائمة مكونة من عشرة مقاطع مثلاً بدقة كاملة، ثم بعد اكتمال ولم يستطع المفحوص تذكر القائمة كاملة (وهذا ما كان يحدث عادة) منح المفحوص وقتاً إضافياً لحفظ مقاطع القائمة من جديد وتتلخص المعادلة المستخدملا لاستخلاص الزمن اللازم للتذكر الآتي:

$$\frac{\text{الزمن المستغرق في التعلم الأصلي} - \text{الزمن المستغرق في إعادة التعلم} \times ١٠٠}{\text{الزمن المستغرق في التعلم الأصلي}}$$

والناتج هنا يمثل مقدار الوفر في الزمن اللازم لإعادة التعلم معبراً عنه بنسبة مئوية، أما ما يمثل منحنى الحفظ (وهو الوجه المقابل للنسيان) فهو ما يتجه قياس التذكر عبر فواصل زمنية متعددة، وهذا ما يوضحه الشكل التالي حيث تعبر النسبة المئوية المرتفعة عن كفاءة عالية في التذكر والعكس صحيح أيضاً ولاحظ هنا الهبوط السريع في مقدار ما أمكن تذكره من المادة

ولاحظ أيضاً استواء المنحنى بعد اليوم الخامس من بدء التعلم عندما يقرب من ٢٢٪ من جملة ما تم حفظه أصلاً وعن أن الفروق الملحوظة في مقدار الحفظ تختلف باختلاف نوع المادة المتعلمة.

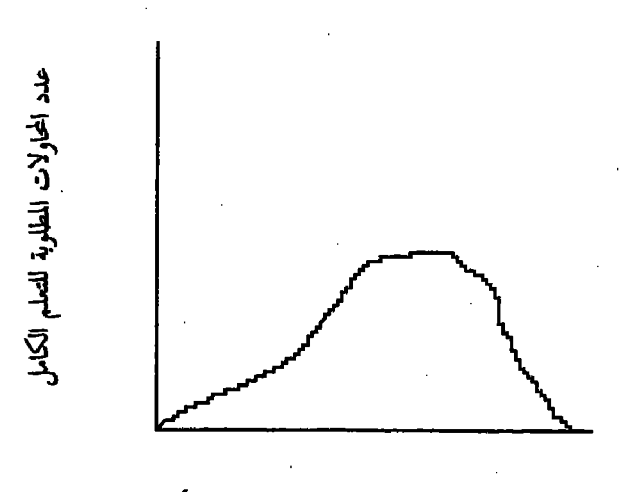


الأيام المنقضية على التعلم
منحنى النسيان (عن أبنهجاوس)

تسلسل التعلم:

يؤثر الموضع الذي تحتله معلومة ما في سياق أي برنامج تعلم تأثيراً ملحوظاً على مستقبل حفظ هذه المعلومة، فعن طريق استخدام المقاطع الصماء، يتبين أن أول ما أمكن تذكره منها هو ما كان موقفه في أول القائمة وفي آخرها، أما آخر ما أمكن تذكره فهي المقاطع التي تقع في وسط القائمة. وهذا ما يتصور حدوثه بالنسبة للمواد ذات المعنى أيضاً وبالتالي فإذا حددنا عدد المحاولات التي يقتضيها تعلم مقطع ما، بناء على موضعه بالنسبة

لغيره في القائمة فسنخرج بمنحنى (يمكن أن نسميه منحنى التعاقب) يصدر العلاقة بينهما والشكل الآتي. ومثل هذه المعلومات لها فائدتها البالغة بالنسبة للمعلم فهي توجه انتباهه - عند إعداده للدرس - إلى ضرورة العناية بتسلسل تقديم نقاط موضوع درسه، سواء من حيث مستوى الصعوبة، أو من حيث ما يستغرقه من الوقت، كما تفيده في إعادة تنظيم الدرس لأغراض المراجعة.



آخر الدرس

موضع المادة أول الدرس

شكل ٧-٣: يمثل منحنى التعاقب، ويصور العلاقة بين موضع المعلومة وعدد المحاولات لحفظها.

الكف بأثر تدخل تعلم سابق أو تعلم لاحق:

نتج عن محاولة الإجابة عن السؤال (لماذا ننسى؟) ظهور نظريتين شهيرتين في مجال التعلم: إحداهما يمكن أن يطلق عليها إسم نظرية

«الضمور». أما الأخرى فيمكن وصفها باسم «نظرية التداخل»، وهي نظرية تلقى تأييد معظم المشتغلين بعلم النفس. النظرية الأولى تقول بضمور أو تلاشي المعلومات نتيجة عدم الاستعمال وتقوم على تصور أن بعض المواد الكيميائية تسبب نوعاً من التغييرات في الأيض (عمليات بناء وهدم الخلايا) في جهاز «تخزين المعلومات» مما يؤدي إلى تحلل آثار الذاكرة ثم تلاشيها من الجهاز العصبي آخر الأمر، أما نظرية التداخل فتؤكد على التفاعل والاختلاط والتخلص مما يمكن أن يحدث عند تكوين عناصر تذكر جديدة. تتداخل مع ما هو محفوظ بمخزن الذاكرة من قبل وبهذا المعنى فإن بعض الذكريات لا يختفي كلية. بل تصبح مبهمة ومختلطة بذكريات أحدث. ومما يؤكد نظرية التداخل هذه الظهور المفاجىء للذكريات البعيدة، بصورة طبيعية، أو تحت تأثير التنويم الصناعي، بعد أن تلاشت معالمها من ذاكرتنا زمناً طويلاً.

وفيما يختص بالذاكرة القريبة، فإن تذكر المعلومات يمكن أن يتعرض للكف بإحدى طريقتين فإذا تعلمنا شيئاً يتصل بأداء «س» ثم ما يتصل بأداء العمل «ص» بعد ذلك بحيث تكون في طبيعة العمل «س» ما يؤثر على تذكر العمل «ص» نكون عندئذ بصدد ما نسميه «الكف البعدي» أو (الكف بأثر تعلم سابق) ويعرض أندوورود لمثال مشهور بين المعلمين، فقد قدمت إلى مجموعة من المفحوصين، في أيام متعاقبة، عدة قوائم من مادة لفظية متشابهة وطلب إليهم حفظها جيداً عن ظهر قلب. وقد اتضح أن الأداء، مقاساً بمقدار ما أمكن تذكره من هذه القوائم يزداد تدهوراً بالتدريج من أول قائمة قدمت إلى آخر القوائم، وأن الاستجابات الصحيحة التي تم ذكرها من القوائم التي قدمت أولاً قد أعاقت تذكر الشخص لما تعلمه أخيراً.

السبيل الآخر للكف عكس ما سبق تماماً ويحدث حين تكف «ص»

(وهي المادة التي قدمت أخيراً) تذكر «س» (وهي المادة التي قدمت أولاً) وهذا ما نطلق عليه إسم الكف الرجعي أو (الكف بآثر تعلم لاحق) وبالتالي فإنه إذا تكرر تعلم «ص» عدة مرات فإن كل فرصة تتاح لمزيد من هذا التعلم ستجعل تذكر «س» بل أنه بالاستمرار في ذلك يحدث جمود آلة صعبة أو تلاش للمادة «س» ذاتها.

والواقع أن هذه التجارب تكشف عن أن التداخل هنا هو دالة للتشابه القائم بين (س) و(ص) وتقاربهما من حيث الزمن بمعنى أوضح أن الكف هنا يحدث كلما كان هناك تشابه في طبيعة المادتين وكلما ضاقت الفترة الزمنية الفاصلة بين تقديم كل منهما والأخرى والمهم أن كلاً من «الكف البعدي» و«الكف الرجعي» يحدث حين يكون موضوع الدراسة متشابهاً وحتى حين تتوسط بين (س)، (ص) مادة ما من طبيعة مغايرة فإن التذكر للمادة (س) يكون أسوأ مما لو كانت هناك بدلاً من ذلك فترة راحة ولهذا السبب نفسه كان تحصيل قسط من النوم بين تعلم مادة ما وتذكرها مما يساعد على حفظها في الذاكرة.

في ظل هذه الحقائق يتضح أنه ينبغي أن تتخلل ساعات الدرس فترات قصيرة من الراحة والاسترخاء كما يجب تقديم مواد متعاقبة متشابهة وبالنسبة للبعض فإن تعلم مادة ما قبل النوم مباشرة (بشرط ألا يكون الشخص مرهقاً جداً) من شأنه أن يحقق لهم تعلماً فعالاً على أن يكون أول شيء يفعله الشخص في الصباح عمل مراجعة سريعة لما تعلمه.

الاختزان العصبي:

في عام ١٩١٣ اكتشف بالارد ظاهرة محيرة تبدت في أن بعض الأطفال الذين أتيحت لهم فرصة تعلم قصيدة من الشعر استطاعوا أن

يتذكروها بعد مضي فترة من الزمن أفضل مما حدث عقب جلسة التعلم مباشرة وهذا ما عرف بعد ذلك باسم «ظاهرة الاختزال العصبي» وتظهر في صورة تحسن للأداء بغير تدريب أحد التفسيرات التي قدمت في هذا الصدد أنه ينشأ أثناء أداء العمل نوع من الكف وأن هذا يتبدد بمجرد ترك هذا العمل أو التوقف عن أدائه ولذلك يمكن للفرد بعد وقت قصير استعادة قدرته على الأداء أو التذكر بصورة أفضل. وفي بحث أجراه المؤلف على مجموعة من التلاميذ باستخدام اختبار حروف الهجاء المقلوبة تبين أن الأطفال العصابيين الإنبساطيين كانت آثار الكف أو الاختزان العصبي لديهم أعلى بدرجة دالة حين قورنوا بالأطفال الإنطوائيين ممن يتسمون بالاتزان الإنفعالي وتتفق هذه النتيجة من حيث الإتجاه مع فروض أيزنك فيما يختص بمستويات الكف ومعدلات تبدده في الأنواع المختلفة من الشخصية وإذن بما أنه تنمو لدى الإنبساطيين درجة عالية من الكف، فإننا نتوقع منهم أداء يزداد سوءاً مع استمرارهم في العمل، إذا قورنوا بالإنطوائيين، الذين ينمو لديهم هذا الكف بدرجة أقل وبصورة أبطأ، وتبعاً لذلك أيضاً فإنه بعد فترة راحة قصيرة تكفي لتبديد الكف عند أفراد الفريقين نتوقع أن يحقق الإنبساطيون تفوقاً مؤقتاً في الأداء على الإنطوائيين فكما أن الكف ينمو لدى الإنبساطيين بدرجة أعلى وأسرع فإنه يتبدد أسرع والعكس صحيح في حالة الإنطوائيين وهكذا نلمس من جديد هذه العلاقة القائمة بين خصال الشخصية والأداء ما نرجو معه أن تمثل مصدراً خصباً للمعلومات يمكن للمعلمين الإفادة منه في حجرة الدرس.

التدريب المكثف والتدريب الموزع:

يكون التدريب مركزاً أو مكثفاً حيث لا يسمح فيه بفترات راحة قليلة

أو لا يسمح بأي فترات راحة على الإطلاق خلال العمل الواحد أو بين عمل وآخر، أما حين يسمح بفترات من الراحة خلال التدريب على أداء مهمة ما أو بين مهمة وأخرى فهذا ما يسمى «التدريب الموزع» وقد تبين بوجه عام أن التعلم في ظروف يتم فيها التدرب بشكل مكثف يكون أقل مردوداً من التعلم الذي يتم في ظروف يتاح فيها التدرب الموزع ويرجع أن السبب في ذلك هو نفسه ما نوقش من قبل خاصاً بالتدخل المعوق والاختزان العصبي حيث أشير إلى الافتراض بأنه يحدث لعملية الاحتفاظ نوعاً من الكف، كلما استمر الفرد في أداء مهمة ما، وأنه بغير فترة راحة يستمر الكف، بحيث يؤثر تأثيراً سلبياً على الأداء آخر الأمر، وحيث تبين أن دور فترة الراحة هو أنها تمكن من تبدد الكف.

والواقع أنه لم يكن التوصل حتى الآن إلى إجابة مرضية عما ينبغي أن يكون عليه طول فترة الراحة، أو ما يتصل بالزمن الذي ينبغي أن نستمر فيه في عمل ما أو في تحصيل مادة دراسية معينة. بل أن التحديد لفترات الراحة في المدارس قد قام على أساس الإنطباع من الخبرة العملية أكثر منه على أسس علمية دقيقة فتحديد حصة الدرس في المدارس الإبتدائية على أساس ٣٥ دقيقة هي مسألة قامت على الحد تماماً وليس على أي شيء آخر، وحتى فكرة أن الأطفال الصغار لا يستطيعون التركيز على سماع قصة من معلم لأكثر من عشرين دقيقة لا تجد من السند التجريبي إلا قليلاً مع ذلك فإن المعلمين انتموا إلى هذه التحديدات بناء على ملاحظاتهم خلال تعاملهم مع الأطفال واعتماداً على مؤشرات واضحة للتعب ونقص كفاءة الأداء وغيرها، ومن ثم نتوقع أن المعلمين ذوي الخبرة يمكنهم التنبيه إلى تلك المؤشرات الدالة على الكف، بالصورة التي عرضنا لها من قبل.

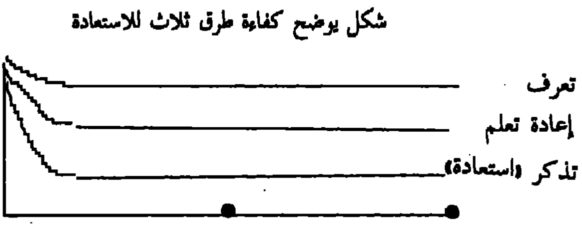
الاستعادة (أو التذكر):

هناك طرق عديدة معروفة، يمكن استخدامها في استعادتنا أو تذكرنا للمعلومات. أول هذه الطرق أن نتعب في ذكرياتنا بحثاً عن إجابة لسؤال معين، أو حل لمشكلة ما، معتمدين في ذلك تماماً على قدرتنا في أن نستعيد أو نتذكر المعلومات المتصلة بها، هذه الطريقة في تذكر المعلومات، تعتبر طريقة بالغة الصعوبة بالقياس إلى التعرف وهي الطريقة الثانية في استعادة المعلومات والمعتاد في هذه الطريقة أن تقدم لنا مفاتيح للمعلومات أو يتقدم لنا من المعلومات ما يمكن أن نعثر فيه أو نتعرف فيه على ما يراه منا تذكره مما عرفناه أو تعلمناه من قبل وإلى حد ما يعتمد أسلوب الأسئلة التي تقوم على فكرة «الاختيار من متعدد» على طريقة التعرف هذه حيث تقدم فيه للمفحوص بدائل متعددة للإجابة على السؤال الواحد، و عليه اختيار واحدة منها هي فقط الإجابة الصحيحة. وفي العديد من الحالات لا بد أن يكون الحل قد تم تناوله من قبل وأن يكون مطابقاً لما قدم من بدائل حتى يمكن التعرف عليه، وهذا ما يجعل هذا النوع يتطلب مستوى عالياً من التذكر، وكلنا بغير شك قد عشنا خبرة ذلك الموقف الذي نصادف فيه وجه شخص ما في مجلة أو على شاشة التليفزيون مثلاً، ونعجز عن تذكر إسم صاحبه لكن بمجرد أن يبدأ أحد الأشخاص في ذكر عدد قليل من الأسماء فيها إسم صاحب الوجه، فإننا نتعرف عليه على الفور.. وبطبيعة الحال فإن طريقة التعرف هذه أسهل من طريقة التذكر التي أشرنا إليها من قبل. وهذا ما يوضحه الشكل القادم والذي يوضح نتائج تجربة قورن فيها بين الطرق المختلفة للاستعادة: التعرف، والتذكر، وإعادة التعلم، وفيما يختص بهذه الطريقة الأخيرة لاستعادة المعلومات، وهي طريقة «إعادة التعليم» فإنه يطلب إلى المفحوص فيها إعادة تعلم شيء ما من جديد بعد مضي فترة من الزمن على تعلمه له أول مرة وفي هذه الطريقة تقاس

كفاءة الفرد في التذكر بمقدار الزمن الذي استغرقه في إعادة تعلمه لهذا الشيء.

وينبغي ألا يتبادر إلى الذهن أن الفرق الملحوظ بين التذكر والتعرف يتعرف فقط في تصميم امتحان يقوم على أسلوب «الاختيار المتعدد» ويتمثل أيضاً في طريقة التدريس الشائعة الإنتشار، والمعروفة باسم طريقة التعليم بالأسئلة والأجوبة والواقع أن استخدام طريقة التذكر وحدها يعد شيئاً قاسياً ومرهقاً لصغار السن عموماً، ولا بد أن يدخل فيها بصورة أو أخرى، بعض الأسئلة التي يعتمد في حلها على طريقة التعرف وكما نعرف فإن الترجمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، أسهل من الترجمة من العربية إلى الإنجليزية والسبب في ذلك أننا نستطيع التعرف على الكلمات العربية (التي نعرفها جيداً) المقابلة للكلمات الإنجليزية بشكل أسرع، أما عكس ذلك فيبدو ـ بالنسبة لمعظمنا ـ أمراً أكثر صعوبة. والملاحظ أيضاً أن إعادة تعلم شيء ما مما نكون قد نسيناه غالباً، تجعله أسهل تذكراً في أية فرصة تالية، وهذا هو السبب في أن المراجعة المستمرة تمثل جانباً له أهميته البالغة في الدراسة أو المذاكرة، كذلك فإنه مما يعين على الاستعادة، أن يكون التعلم الأصلي قد تم بطريقة منظمة أو دقيقة، ومفهومة من جانب المتعلم. ولذلك فإن محاولة تذكر مادة تم حفظها بطريقة آلية بالاستظهار الأصم دون فهم، هي محاولة مؤلمة في صميمها إذا قورنت بتذكر مادة ذات معنى تم حفظها عن فهم.

شكل يوضح كفاءة طرق ثلاث للاستعادة



ملخص:

لأغراض الوصف والتوضيح قسمت عملية التذكر عموماً إلى ثلاث مراحل هي: (أ) مرحلة الإكتساب (أو التعلم)، وهي المرحلة التي نحاول فيها، بشكل مقصود من جانبنا، أن نستظهر مادة ما (ب) مرحلة الإحتفاظ، التي يتم فيها تخزين ما تم استظهاره من معلومات، وهي مرحلة يدلنا على وجودها كوننا نستطيع توليد أو استعادة هذه المعلومات في أي وقت بجهد إرادي وواعٍ من جانبنا ثم تأتي أخيراً المرحلة (جـ) وهي فعل الاستدعاء أو التذكر للمعلومات المخزونة في ذاكرتنا.

وفيما يختص بالإكتساب الكف فقد بينا أن أكثر ما يعين عليه عديد من السبل مما يعد مصدر فائدة لا شك فيها بالنسبة للمعلم، منها تنظيم المادة التي يتم تعليمها والضبط الدقيق لظروف العلم وخلو الموقف من المشتتات (سواء أكانت مشتتات فيزيقية أم كانت مشكلات انفعالية أو اجتماعية أو تمثلت في صورة مشكلات تتصل بالتحصيل الأكاديمي أو الظروف المرتبطة به)، والتعامل أكثر مع المواد ذات المعنى ثم تكرار المراجعة خلال جلسة التعلم على أن النقطة الهامة التي أثارتها مناقشة هذا الموضوع هي أنه ليس هناك ما يعتبر طريقة واحدة مفضلة للدراسة أو المذاكرة، بل لا بد لكل شخص من أن يكشف بنفسه ما يعتبر ظروفاً مثلى بالنسبة له مما يحقق أكفأ مردود في عملية التعلم...

من ناحية أخرى فقد أشير إلى الجدل الدائر حول التعلم بالطريقة الكلية والطريقة الجزئية وما يتصل بذلك من الطرق المتعددة لتعليم القراءة، الطريقة الألفبائية، أو طريقة الكلمة الكاملة، أو غيرها من الطرق.

كذلك رأى أنه يمكن توقع انتقال أثر التدريب في موقف التعلم حينما

يكون هناك تشابه في مضمون المهمة التي يجرى تعلمها في الموقفين أو تشابه في إجراءات تعلمها، وأن كفاءة الانتقال تتوقف على وضوح العناصر التي يمكن انتقالها من موقف لآخر، وعلى قدرة الفرد على رؤية هذه العناصر، وأيضاً على مدى تمكنه من تعلم المادة المعينة في موقف التعلم الأول وعلى وعيه بالتشابهات في المضامين والعمليات.

ونوقش في غضون هذا الفصل أيضاً موضوع الاحتفاظ من خلال عرضنا للاختلاف في معدلات النسيان لكل من المقاطع الصماء، والمواد ذات المعنى وأوضحنا كذلك ما انتهت إليه الدراسات المختلفة فيما يتعلق بالفروق في مدى الإحتفاظ باختلاف الموضع الذي تحتله المعلومة المعينة في سياق جلسة التعلم حيث تبين أن الاحتفاظ بالمعلومات يكون أكفأ ما يمكن بالنسبة لما يقدم في أول الجلسة وآخرها أكثر مما يقدم في وسطها، وينطبق هذا بشكل خاص حين تكون المهمة التي يجرى تعلمها صعبة أو تغطي نطاقاً واسعاً من المعلومات، من جانب آخر تبين أن لتوزيع جلسات التعلم، ولنوع النشاط الذي يسبق أو يعقب موقف التعلم، تأثيره الهام على كفاءة الإحتفاظ والاستعادة معاً. كذلك حظيت الموضوعات المتصلة بالاختزان العصبي، والتدريب بالمركز والموزع بنفس القدر من الاهتمام والمناقشة.

وانتهينا أخيراً بتناول الطرق التي نستطيع بواسطتها استدعاء أو تذكر ما تم حفظه من ذكريات أو ما تم تحصيله من معلومات، والتي تتمثل في طريقتين على الأقل إحداهما طريقة الاستدعاء أو «التذكر» التي يكون علينا فيها أن ننقب عن المعلومات في أذهاننا ونستدعيها دون إن نلقن بما يعيننا على ذلك. والأخرى هي طريقة «التعرف» التي تقدم لنا فيها مفاتيح أو معلومات من مادة سبق لنا تعلمها، يمكننا التعرف عليها، وقد بينا أن الفرق

بين الطريقتين هو نفسه الفرق بين أسئلة الامتحان التقليدية التي يطلب منا فيها الإجابة من الذاكرة والامتحان بأسلوب الإختيار من متعدد في الأسلوب الأول للإمتحان يعتمد تماماً على التذكر (أو الاستدعاء) بينما يقوم الأسلوب الأخير على طريقة التعرف. وواضح أن الأسلوب الأخير أيسر من الأسلوب الأول.

الفصل الخامس

اللغة والفكر

تعد اللغة أرقى ما لدى الإنسان من مصادر القوة، وينبع كثير من أوجه النشاط الأساسي للإنسان من هذه الخصال الفريدة، التي يصبح عن طريقها متحرراً من عالمه المادي، وبقدر ما نستطيع أن نعرف، فإن الحيوانات تلجأ عادة إلى الفعل، لأن المثيرات الفيزيقية تستثيرها فالقط ينقض على طائر أثار انتباهه كما أن الكلب يتلمس الطعام عندما يشمه أو يراه، أو عندما تبدأ الحركات والطقوس المرتبطة بإعداد الطعام.

وعلى العكس من ذلك فإن الإنسان قد ينغمس في الأحلام التي تأخذه بعيداً عن الواقع الحاضر في عوامل الفكر المجرد وهو يخاطب نفسه عن طريق بعض الصيغ الرمزية كما أنه يستطيع أن ينقل أفكاره إلى الآخرين عن طريق استخدام هذه الصيغ الرمزية وهذان الاستعمالان للغة - أي استعمالها لكل من التخاطب الشخصي والاجتماعي - لها أهمية كبيرة جداً للمعلمين لأن عملهم يقوم على أساس كفاءة توصيل الأفكار، ثم أن أهمية التمكن من اللغة وإتقانها ودور المعلمين في التأكد من استمرار تشجيع هذا الإتقان في المدارس كل هذا يعد نقطاً أساسية لاهتمام المشتغلين بالتدريس

وكذلك المشتغلين في أقسام التربية والعلوم، ويعد ظهور تقرير «بولوك» دليلاً على تزايد العناية بمستويات القراءة والكتابة (الأبجدة).

وعندما نسأل إلى أي حد تعد اللغة نشاطاً مقصوراً على الإنسان دون غيره ؟ نعرف أن الحيوانات يمكنها أن تتواصل (وتتخاطب) وأن النمل والنحل والحيوانات الثديية من رتبة الرئيسيات كالقردة العليا، أمثلة معروفة للتواصل بين الحيوانات إلا أن مستوى هذا التواصل أولى بذاك إذ هو اعتيادي (أي يقوم على أساس تكوين عادات) ويرتبط بموقف نوعي، ويستثيره عدد من الهاويات الداخلية أو الخارجية غير الرمزية ولدى الرئيسيات أجهزة صوتية تساعدها على البقاء على توفية حاجاتها الانفعالية (التحيز وصياح الولولة) وهي غير رمزية على أن جهاز إصدار الصوت لدى الرئيسيات لا يبدو أنه قادر على إنتاج ذلك المدى الواسع من الأصوات المتميزة ذات المعنى ما يصوره الكائن الإنساني. وقد قضت الشمبانزي التي تبناها عالما النفس (س. هاييس وك. هاييس ست سنوات من العمل الشاق لكي تتعلم أربع كلمات بطريقة ناقصة) أما بالنسبة للكائنات الإنسانية فإن إتقان تمثل لغة منطوقة يعد أمراً عاماً وسريعاً بالمقارنة بالمستويات الحيوانية الأخرى. بالإضافة إلى أنه من الممكن أن تخلق من التخاطب بين أفراد الإنسان معان جديدة وأن توجد ثنائية، أي يوجد معنيان مختلفان لنفس الصوت.

خصائص اللغة المنطوقة:

تم تعريف اللغة بأنها عبارة عن المصطلح الذي يشير إلى العمليات السيكولوجية التي تنظم الكلام، والكلام هو سلوك اللغة وتتمثل أهم خاصيتين تستلزمهما في كونها: رمزية ومنظمة. ونحن نميل إلى النظر بطريقة

تجزيئية على أنها تتألف من عناصر بسيطة، أو أنها تمثل تجمعاً من الكلمات ينتظم مع بعضه في جمل. لكل كلمة هوية منفصلة ومعنى خاص. مع أن هذه طريقة خاطئة للنظر إلى اللغة. لأن الكلمات يتم تجميعها مع بعضها بطرق خاصة لكي تحقق نظاماً (أو نسقاً) شديد الإتساق نحصل منه على أحد المعاني. وعلى هذا الأساس، لا تعني كل كلمة - في الجملة الواحدة - نفس المعنى الذي تعنيه الكلمة الأخرى كما أن المعنى الذي ننسبه لإحدى الجمل قد يتغير من سياق لآخر. ثم إن تغيير وضع الكلمات في الجملة يغير معنى الجملة - حتى مع بقاء نفس الكلمات، فالجملة «الشمس تشرق» ليست بنفس معنى جملة، «أتشرق الشمس ؟» ليست اللغة إذن سلوكاً عشوائياً، وإنما هي سلوك منظم، ويقبل فيه ترتيب معين للكلمات واستخدام خاص على أنه يتضمن معاني محددة.

وتتمثل المادة الخام لكل لغة في الأصوات الأساسية، وهي التي تضفي الطابع الخاص على كل لغة وتشكل منهجاً للتمييز بين اللغات المختلفة ويطلق إسم «الوحدات الصغرى للنطق» على ما يمكن إدراكه من الأصوات الأساسية للكلام في اللغة - أما لماذا «ما يمكن إدراكه» فنظراً لإمكان اختلاف اتساع «مدى النطق» داخل نطاق كل ثقافة (قارن بين ناطقي الإنجليزية في اسكوتلاندا، ولندن، ولانكستر).. (أو ناطقي العربية في القاهرة، والرباط، وبغداد)... مع أن أقوالهم جميعاً تحمل نفس التأويل ويقتصر بعض «وحدات النطق الصغرى» على لغة معينة مثل «The» وهي ليس لها ما يقابلها في الفرنسية. وينطقها الفرنسي على أنها «ز» Z.. وتعبر عن هذا إحدى الفتيات الفرنسيات قائلة أن هذا النطق لـ The على أنها Z «ز» يجعلها لا تعض على لسانها والتلفظ بأصوات تنتظم مع بعضها لكي

تكون «وحدات صغرى للنطق» تعد أصغر وحدات اللغة الدالة ذات الهدف النحوي وليس من الضروري أن تكون كلمات بالمعنى الذي نعرفه فكلمة «مشروعات» تشتمل على وحدتين صغيرتين للنطق «ومشروع» وهو كلمة، وعلامة الجمع (ا ت) التي تخدم وظيفة نحوية هي تحويل المشروع إلى جملة مشروعات وهي ليست كلمة في ذاتها والحروف أو الأدوات التي توضع في بداية الكلمات أو في نهايتها ونهاية الكلمات التي تحول المفرد إلى جمع أو تغير زمن الفعل، كلها «وحدات نطق صغرى» ويرى علماء اللغة أن هذه الوحدات أكثر فائدة من الكلمات لتعريف مضمون اللغة. وجملة مثل «أحبت الفتاة أن تلبس عروساتها» تقسم إلى وحدات أصغر هي: أ + حب + ت + ال + فتا + ة + أن + ت + لبس + عروس + اتها.

وتتضمن تنظيمات اللغة أنواعاً أعقد من المزج بين الرموز وكل وحدة نطق صغيرة لها وظيفة محددة، ويتطلب تكوين جمل على أساس قواعد معينة من خلال المزج بين الوحدات ـ معرفة بالنحو ويطلق البعض عليه إسم علم بناء الجملة وسوف يتذكر معظم القراء ـ بل جميعهم ـ أنهم اكتشفوا أجزاء الكلام الذي تمثله كلمات في جملة. وأنهم تأكدوا أن هذه الكلمات تقدم، أو تذكر، بترتيب معين، بالنسبة لمعنى محدد، إلا أن أنواع المزج بين الوحدات الصغيرة للكلام بترتيب خاص لا يعني بالضرورة أن الجملة التي تنتج عن هذا الترتيب لها معنى، ويطلق على أنواع المزج بين وحدات الكلام لتكوين كلمات، وترتيبها مع بعضها البعض لإعطاء معنى في لغة معينة، إسم «علم المعاني» فالجملة التالية «قاتلت الكعوب الخضراء على التفاحة» تعد صحيحة من الوجهة النحوية إلا أنها لا معنى لها في ثقافتنا، وتتضمن دراسة المعنى حل مشكلة المعنى الذي ننسبه إلى أنساق من وحدات الكلام.

إكتساب اللغة:

كيف يرتقي الطفل الصغير العاجز لغوياً ويتحول إلى راشد ناطق مبين؟ ثمة اعتقاد سائد بأننا نولد مزودين بأعضاء صوتية وجهاز عصبي يمكننا من النطق، ولا يلبث الطفل طويلاً حتى يكتشف ويستخدم مدى واسعاً من التلفظ بأصوات بغض النظر عن الثقافة التي ولد فيها. وبالمثل فإن السرعة التي تتحول بها هذه التلفظات إلى نطق له معنى (لدى كل من الطفل ووالديه) إلى أصوات قابلة للإعادة خلال السنوات القليلة الأولى من حياة الطفل، تعد شهادة مقنعة لما في وسع الطفل من قدرة على اكتساب اللغة ويقابل هذه الطريقة البدائية التي تعلمت بها الشامبانزية «فيكي» أن تنطق بأربع كلمات خلال ست سنوات، وحتى ذلك الحين لم يتوفر إلا دليل ضئيل يدفع إلى افتراض أن تعلم الكلمات ليس أكثر من نتيجة من نتائج التشريط، ويضاف إلى نطق الكلمات قدرتان أخريان تمكنان من التخاطب، هما، القدرة على إعادة إنتاج تلفظات بناء على الإرادة عند الإحتياج، وتحقق الشخص بأن نطقه مفهوم.

نمو المفردات:

تستمد أوائل المؤشرات على قدرة الطفل على فهم المحيطين به من استخدامه للعلامات والإشارات والرموز، وكما رأينا فإن الرموز هي التي تمكن الطفل من التخاطب مستخدماً الكلمات ويكون معدل قدرة الطفل على استخدام الكلمات وفهمها بطيئاً تماماً في المراحل الأولى من مراحل ارتقاء اللغة ويمكننا أن نلاحظ وجود فرق بين عدد الكلمات التي نستخدمها فعلاً (المفردات الإيجابية) وبين العدد الكبير من الكلمات التي نستطيع فهمها (المفردات السلبية) ويختلف الأطفال بطبيعة الحال اختلافاً

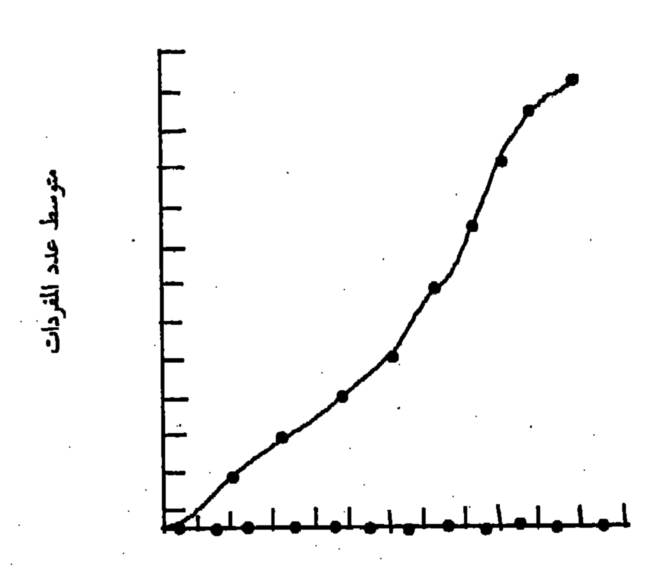
كبيراً في مقدار ما يفهمونه ومقدار ما يستخدمونه من مفردات مما يعتمد أساساً على قدراتهم العقلية وعلى ما تتوافر لهم من الفرص اللغوية. على أن الشكل القادم يوضح صورة عامة لمتوسط معدل نمو المفردات لدى الطفل. ففي نهاية العام الأول من العمر يكون متوسط عدد الكلمات ثلاثة أو أربعة، وعند مستوى عمر عام ونصف يصبح متوسط عدد الكلمات حوالي عشرين كلمة، وعندما يتم الطفل عامين يرتفع هذا الرقم ارتفاعاً شديداً إلى حوالي المائتين.

ونلاحظ بالطبع كيف أن تقدم تحصيل المفردات اللغوية يكون بطيئاً في مرحلة الارتقاء المعرفي «الحسي - الحركي» وفقاً لنظرية بياجيه، ويستمر هذا البطء إلى مرحلة ما قبل التفكير العملي حيث يبدأ الطفل بالفعل في تجميع الكلمات أو تحصيلها. ويعد تقدير عدد متوسط للمفردات التي ينطلقها الأطفال الصغار أمراً صعباً. لأن المرء لا يمكنه التأكد من أن الفرد قد أنتج كل أنواع التلفظ التي يستطيعها، أو التأكد من أن أنواع التلفظ قد تم فهمها (ممن يحيطون به) فعلاً ويستخدم البناء الصوتي على نطاق واسع كوحدة للعد ويقدر ما لدى الأطفال عند دخول المدرسة الابتدائية بين ٤٠٠٠ و٧٠٠٠ وحدة، ترتفع إلى حوال ١٠٠٠٠ في سن ١٤ عاماً.

وتمت دراسات شاملة للنمو في تحصيل الصور الأولية ذات المعنى للغة الإنجليزية كما تتمثل في تكوين صيغ الجمع والأزمنة (مما يمثل مورفولوجيه اللغة أو بناءها العام).

وأوضح «بيركو» باستخدام المقاطع عديمة المعنى أن معظم الأطفال في سن السابعة، يستطيعون تكوين الجمع في الكلمات الإنجليزية عن طريق إضافة حرف S إلا أنهم يجدون صعوبة كبيرة عندما يتطلب الأمر إضافة (e

s) لتكوين الجمع كذلك تبين أنه لم يكن من الصعب على الأطفال إضافة (e d) للكلمة الإنجليزية لتحويها إلى الزمن الماضي، على حين أن الصيغ غير القياسية في التحويل للماضي لم يتمكن من القيام بها إلا حوالي ثلث الأطفال ممن بلغوا سن السابعة، المهارة النحوية التي قيل أنها تحدث عندما يضع الطفل كلمتين معاً لكي يكون منهما تعبيراً ذا معنى، تظهر بوجه عام عندما يبلغ الطفل حوالي سنتين.



حجم مفردات اللغة وفقاً لسنوات العمر

وقد أوضح البحث التفصيلي لتمبلين أهمية بحث أربعة جوانب للغة لدى الأطفال من سن الثالثة حتى سن الثامنة. وهذه الجوانب هي:

١- التلفظ الواضح بأصوات الكلام.

٢- التمييز بين أصوات الكلام.

٣- بناء الجملة.

٤- حجم المفردات.

وأهم ما يستحق ملاحظته من النتائج المثيرة لهذا العمل القيم أنه فيما يتصل بمهارات التلفظ. فإن الطفل البالغ من العمر ثلاث سنوات، لا يزال يقع في ٥٠٪ من الأخطاء، على حين أنه عندما يبلغ ثماني سنوات يكون دقيقاً في ٩٠٪ من مرات أدائه وفي سن خمس سنوات يقترب الطفل من بلوغ مستوى النضج في التلفظ ويتأخر في هذا البنون سنة عن البنات، كما يتأخر أبناء الطبقة العاملة عاماً عن أبناء الطبقة المتوسطة، وفما يتصل بالقدرة على تمييز أصوات الكلام - أي القدرة على تمييز الفروق السمعية بين أصوات الكلام - توجد زيادة متسقة لهذه القدرة، مع بطء تدريجي في هذه الزيادة بعد سن خمس سنوات. ولا تبدو في الأعمار الدنيا أية فروق دالة بين الذكور والإناث، إلا أنه في سن ثماني سنوات تتفوق البنات على البنين، ويبدو أن الجمل المستخدمة في هذه الدراسة أطول وأعقد حيث البناء. من تلك التي استخدمت في دراسات سابق عليها بحوالي ٢٥ سنة ولم توجد فروق بين الذكور والإناث، إلا أن أطفال الأسر التي تنتمي إلى الطبقة المتوسطة، استخدموا عبارات أطول وأعقد من تلك التي استخدمها أبناء الطبقة العاملة وكان حوالي نصف العبارات التي ذكرها الأطفال من سن ثلاث سنوات دقيقة من الوجهة النحوية وقد تحسنت نسبة العبارات الدقيقة

للأطفال في سن ثماني سنوات وبلغ حوالي ثلاثة أرباع العبارات، ومثلت عملية عد المفردات عدة مشكلات ويبدو أن الاتفاق بين الباحثين قليل حول أساليب التمييز بين تعرف الأطفال الصغار أو تذكرهم للمفردات، أما تقدير المفردات الأساسية في دراسة «تمبلين» فكان يتراوح بين ١٣٠٠٠ و٢٣٠٠٠ رغم أن هذه الأرقام تعد مرتفعة إذا قورنت بما حصل علي «لينبرج»، ويوصي تمبلين بأن إجمالي المفردات، أعلى أيضاً في سن ثماني سنوات وقد يصل إلى ٢٨٠٠٠ كلمة.

نظرة ارتقائية للغة:

تبدو أولى مراحل إرتقاء اللغة في إقامة أصوات وما يترتب عليها من أنواع من المزج، إلى «بناءات صوتية» مقبولة ولا شك أن نقطة البداية في هذا تتمثل في أنواع الضوضاء التي تصدر عن الطفل مصاحبة شعوره بعدم الراحة (نتيجة للجوع أو الألم) أو اللذة (كما تتمثل في الضحكات الخافتة وللصوت الذي يشبه الهديل) تعبيراً عن الرضا، ففي مرحلة الثغثغة (ويعتقد أنها وراثية في بني الإنسان، لأن الأطفال الصم يثغثغون أيضاً) - والتي تمتد أحياناً ٦ شهور إلى ١٢ شهراً - يهمهم الطفل بأصوات مثل «دادادا» أو بابا بابا مما يشجع على تكوين المهارات الأساسية للصوت دون أن يكون هناك معنى رمزي. وأهم من ذلك أن الطفل يكتشف أن الناس (مثل والد في المثال السابق) يولونه إهتماماً خاصاً عندما يصدر أصواتاً معينة.

وعندئذ، يبدأ الطفل في ضم الأصوات التي يصدرها الراشدون إلى نظامه الخاص في النطق، فيتمثل أنواع التلفظ التي يتمثل فيها كل من «الوحدات الصغرى للكلام» والبناء الصوتي وفي هذه المرحلة تنشأ دعائم أشباه المفاهيم.

وبعد ذلك يبدأ الطفل، في اكتشاف القواعد التي يعتمد عليها النظام، فيتعلم شكل أو نهايات الكلمات التي تشير إلى صيغة الجمع، أو أي أنواع أخرى من المزج بين البناءات الصوتية.

وتبدأ المهارات النحوية لديه عندما يستطيع أن يضع كلمتين معاً. (في سن سنتين أو سنتين ونصف) وتكتسب قواعد اللغة عن طريق الاستماع إلى مواضع الكلمات وإلى تنغيم الراشدين وتنوع أشكال التأكيد على الكلمة. ويوجز «هيربوت» إحدى وجهات النظر كالتالي: لا يلاحظ الأطفال بعض ملامح سلوك اللغة، ويستخدمون هذه الملامح لتكوين نسق فردي من التأليف الخاص بهم، على أن حاجتهم للتخاطب مع الراشدين، وما يتطلبه هذا من تحصيل مزيد من الكلمات ومزيد من طرق تأليفها، يضطرهم إلى الاقتراب أكثر وأكثر من أنساق الراشدين. وهذا، يبرز بالطبع أهمية حاجة الطفل لأن يفهمه أشخاص آخرون متنوعون لأن الطفل إذا اقتصر من يخاطبه على أمه أو أخيه التوأم فإنه قد يتأخر إلى مستوى لغة الطفل الحضين، إلا أنه بمجرد أن يحتاج إلى مخاطبة أعضاء آخرين في المجتمع فإن قواعد الشفرة العرفية للغة تصبح أكثر ضرورة «بالنسبة له».

ومن غير المسلم به أن الأطفال يولدون باستعداد لغوي تام التخطيط في المخ، إلا أن الأرجح، هو أن انتظام سلوك اللغة الأكثر تفصيلاً، يصبح ممكناً مع زيادة إرتقاء المخ ونموه.

تعلم اللغة، والتشريط الفعال:

قدم عالم النفس الأمريكي سكينر وجهة نظر مفصلة لاكتساب اللغة. وهو يرى أن اللغة عبارة عن مهارة ينمو إنشاؤها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ ويتم دعمها عن طريق المكافأة (كما يتم خمودها عن طريق

عدم تقديم المكافأة). وظهور الاستجابة اللفظية من جديد يرتبط ارتباطاً شرطياً باستقبال المكافأة. وبتعبير بسيط. إذا لم تتلق مكافأة عندما تقوم بعمل ما، فإن الأرجح أن لا تقوم بتكرار هذا النشاط إذا سنحت فرصة تالية. وفي حالة استخدام اللغة فإن المكافأة قد تكون أحد احتمالات عديدة. فالتأييد الاجتماعي أو التقبل من الوالدين أو الآخرين للطفل عندما يقوم بتلفظ ما، هو الإحتمال الغالب في المراحل المبكرة من الإرتقاء.

ويميز «سكينر» بين ثلاث طرق يتم بها تشجيع تكرار استجابات الكلام:

الأولى: وفيها قد يستخدم الطفل استجابات ترديدية حيث يحاكي صوتاً يقوم به آخرون يظهرون التأييد فوراً، وتحتاج هذه الأصوات لأن تتم في حضور شيء قد ترتبط به.

الثانية: وتتمثل في نوع من الطلب أو استجابة تبدأ كصوت عشوائي وتنتهي بارتباط هذا الصوت بمعنى لدى الآخرين والاستجابة الترديدية يتبعها غالباً تعبيرات طلب، حيث يلجأ أحد الوالدين، بعد أن يستمع للطفل وهو يردد «ماما» أو «بابا» إلى استخدام هذا التعبير لتكوين كلمة، وتشجيع الطفل على تكرار التلفظ بالكلمة وبمجرد أن يتم غرس هذا الصوت بقوة، يصبح بالتدريج مرتبطاً بأحد الأشياء.

وأخيراً، تظهر الاستجابة المتقنة (وهي في الإنجليزية نقيض كلمة التماس أو الإتصال المباشر). ويتم القيام بإحدى الاستجابات اللفظية، عن طريق المحاكاة عادة في حضور الشيء. ويكافأ الطفل بالتأييد، فإنه يرجح أن تظهر الاستجابة ثانية. ومن الواضح أن هذه الأنواع من الاستجابات ترتبط ارتباطاً وثيقاً ببعضها في المراحل الميكرة من تكوين اللغة لدى الأطفال.

ويمكنك أن تلاحظ مدى أهمية حضور أشخاص آخرين، إذ بدون وجود أحد حول الطفل يظهر له التأييد أو يقيس دقة التلفظ بالكلمات، فإن هذه التلفظات لا تلبث أن تستبعد بعد قليل.

ولا يرضى كل السيكولوجيين عن هذه الصيغة التي يقدمها سكينر أولاً لأن الاستجابات اللفظية سرعان ما تأخذ معنى، يوضحه مدى استخدامها، أوسع بكثير مما يفسره الإرتباط الفعال، وثانياً، هناك كثير من الكلمات التي لا تسمى أشياء (أي لا تشير إلى مسميات أو أشياء يرجع إليها) فمثلاً. من الصعب تفسير تعلم حرف تعريف مثل أل أو بعض علامات التنكير في ضوء كمصطلحات سكينر، يضاف إلى كل هذا أن عدداً هائلاً من مفردات الطفل يتراكم في فترة قصيرة نسبياً (أنظر بداية هذا الفصل وهذا ما لا تستطيع نظرية سكينر أن تزودنا بتفسير كامل له).

وقد اتخذ «نوام تشومسكي» موقفاً مختلفاً تماماً من المشكلة. وذلك بتأكيد أن ثمة عوامل بنائية في جميع اللغات، من أبسط اللغات البدائية إلى أكثرها تعقيداً في العالم ورغم أن اهتماماته تتركز في النحو واللسانيات، فإن لديه رأياً خاصاً يتصل باكتساب اللغة.

وراثة التفوق اللغوي:

لا يتبنى تشومسكي وجهة النظر الميكانيكية التي تنظر إلى الإنسان على أنه يشبه الآلة الحاسبة، فيتم تغذيته بكلمات (تدخل) ويعاد إنتاجها (إخراجها) بالترتيب المطلوب على أساس برامج ملائمة تخزن لديه في طفولته وبغض النظر عن كل شيء آخر فإن العملية الفعلية شديدة التفصيل والتعقيد، وحتى الحاسب الآلي لا يمكنه التلاؤم مع بعض جزئيات وسع

الإنسان في استخدام اللغة. ونظراً لصعوبة نظريته الأصلية، فسوف نقتصر في هذا العرض على أهم ملامحها.

يستطيع الطفل - من خلال اتقانه للقواعد التي تحكم بناء لغته (بناء الجمل) - أن يقوم لنفسه بنوع من الإبداع والخلق والتعميم، وأن يفهم تلفظات الآخرين حتى إذا كانت جديدة عليه. إن اللغة مهارة «مفتوحة النهايات» (أي لا تقتصر على ما يتم تعلمه منها) وكل من يستطيع استخدامها يمكنه إنتاج، أو فهم، عبارات لم يسبق له استخدامها، أو السمع بها، من قبل. ووفقاً لتشومسمكي، فإن نظريات «المثير - والاستجابة» لا تكفي لتفسير ما في وسع الطفل من قدرة خلاقة تبدو في استخدام اللغة أو في فهمه لعبارات جديدة.

أكثر من هذا، فإنه من المسلم به أنه لدى الأطفال استعداد لمهارة لغوية ولادية. ويطلق على تيسير عملية اكتساب اللغة إسم «جهاز اكتساب اللغة» وهو ميكانيزم افتراض داخلي، يمكن الأطفال من السيطرة على الإشارات القادمة، وإعطائها معنى، وإنتاج استجابة وتقدم قواعد اللغة - فيما يبدو - إلى الأطفال بطريقة طبيعية حتى إذا كانوا ينتمون لمستويات شديدة الإختلاف من الذكاء، والخلفية الثقافية وتطاع القواعد (في حدود معينة) دون أن يظهر ما يدل على فهمها ويؤيد تشومسكي النظرية التي تذهب إلى أن الإنسان فريد فيما لديه من استعدادات لغوية وأنه لا سبيل إلى دراسته مع التسليم بنوع من المقارنة بينه وبين الحيوان لأنه يختلف عن باقي الحيوانات إختلافاً كيفياً وهذه الوجهة من النظر تعد بمثابة صرخة عالية يطلقها المنظور الإرتقائي ضد وجهة نظر سكينر السلوكية، التي سبق وصفها.

ويلاحظ هنا أننا نعود إلى مسرح الخلاف بين السلوكيين والمعرفيين.

ولاحظنا في الفقرة السابقة أن سكينر أنشأ نظرية للسلوك اللفظي دون إشارة لأية عملية داخلية للكائن الحي. وأقرب أساليب التبادل إلى وضع العمليات الداخلية في الحسبان مع الإنتماء للسلوكيين هي النظرية الوسيطية لأوسجو (وهو من السلوكيين الجدد) وسنعرض لعمله في فقرة اللغة والمعنى في نهاية هذا الفصل، وهنا أيضاً نجد تأكيداً على ترابطات «المثير ـ الاستجابة» إلا أنه تم تحويلها إلى داخل الفرد ومن ناحية أخرى تكتظ لغة المعرفيين بمصطلحات مثل «مخططات» و«أساليب» و«صور» وتركز على الحالة الذهنية للأفراد (في وقت معين) يهدف الإمساك بجوهر ما يحدث بين استقبال الكائن الإنساني لمعلومات وإرساله لها.

ولا يصعب الحصول على دليل على أن الطفل يصنع لنفسه قواعد خاصة، استمع إلى أي طفل عندما يصدر عنه ما يسميه هيريون «الأخطاء الفاضلة» وذلك بتطبيق قواعد معيارية على الحالات الاستثنائية فهو يقول: فارات بدلاً من فئران، وخروفات بدلاً من خرفان كذلك يكثر حدوث أخطاء في أزمنة الأفعال المستخدمة حيث يستخدم الصيغة المضارعة للتعبير عن الماضي أو المستقبل، وتظل هذه الأخطاء تظهر حتى بعد فرص تعليم متعددة، يتم خلالها غرس الاستخدام الصحيح. ويرجع أن السبب في هذا هو أن الطفل ما زال يحاول تطبيق القاعدة الصحيحة (ومن هنا كانت التسمية بالخطأ الفاضل) مع عدم توفر الخبرة الكافية لديه لاكتشاف البناءات الصوتية التي لا تنطبق عليها هذه القواعد.

وينبغي أن يتناول المعلم هذه الأخطاء بعناية، ويبرر هيريوت (وهو في هذا مثل آخرين كثيرين) اللباقة والحرص في تناول الأخطاء في استخدام اللغة الناجمة عن المخالفة البريئة للقواعد عن طريق عدم ملاءمته المعروفة

بأنواع الاستثناءات. ويمكن للمدرس أن يحسن مواجهة هذه الأخطاء عن طريق تكرار الصيغة الصحيحة رداً على الطفل دون أن يجعلها تبدو شديدة الوضوح على أنها تصحيح لخطأ، أي بدون عقوبات أو تهكم أمام الآخرين وبعض الأخطاء قد تثير المرح. إلا أن إثارة الفكاهة حولها يشير إلى عدم حساسية وعدم خصوبة ويمكن أن نلاحظ أن التركيب هو أكثر الأمور أهمية في استخدام اللغة (أي استخدام النسق بطريقة ذات معنى) وليس المهم مجرد استخدام كلمات مفردة، أو جمل معزولة والمفاهيم الجديدة التي تمثلها كلمات أو جمل مفردة ينبغي أن تستخدم في سياق بناء اللغة كدليل على وجود تحسن في مهارات اللغة.

البيئة واكتساب اللغة:

لا يستطيع الأطفال تعلم اللغة إلا في المراحل المبكرة من ارتقائهم إذا سمعوا أو عندما يسمعون اللغة المنطوقة. ولمختلف البيئات اللغوية أثر متنوع بالغ الشدة على استخدام اللغة، ولا يقتصر هذا على اللهجة المحلية، وإنما يتعداها إلى أسس اللغة نفسها وتمثل الأم عاملاً هاماً في المراحل المبكرة الأولى من إرتقاء اللغة عند أطفالها. وتؤثر مرات حديثها مع الطفل الحضين والدارج كما يؤثر مضمون هذا الحديث في تقدمه والأمهات اللاتي يزودن الأطفال بتفسيرات بسيطة إجابة عن الأسئلة الكثيرة التي يوجهونها لهن، أو تجري معه حواراً أو تصف حشود الأشياء التي تحيط بالطفل، أو تلعب ألعاب تتضمن استخدامات للغة أو تقرأ قصصاً، أو تشتري له لعباً مما تنمي المهارات اللغوية هؤلاء الأمهات يساعدن أبناءهن في الغالب على رفع المستوى اللغوي لديهم.

وما زال هناك خلاف حول ما إذا كان التمكن من اللغة يعد موهبة

ولادية أم لا، إلا أنه لم يعد هناك شك حول تأثير الخلفية الاجتماعية في مهارات اللغة ويطلق على نتيجة الظروف التي من شأنها إضعاف تقدم نمو اللغة إسمه «عيب أو قصور في اللغة».

وتعد نظرية برنشتاين إحدى النظريات الحديثة لدراسة اللغة في علاقتها بالطبقة الاجتماعية التي تستحق الدراسة، وينتمي المنظور الأساسي لاهتماماته إلى علم الاجتماع إلا أن نتائجه تشير إلى تضمينات عديدة يمكن أن يفيد منها الدارسون في مجالات اللغة ومجالات المعرفة وهو يعتقد أن اللغة من أهم وسائل بدء وتأليف ودعم طرق التفكير والوجدان والسلوك التي ترتبط وظيفياً بالجماعة الاجتماعية، والأطفال الذين ينتمون إلى خلفيات اجتماعية أكثر دقة ووضوحاً في النطق. وهو ينتسبون غالباً إلى الطبقة الوسطى، ويتميزون إذا قورنوا بأبناء الطبقة العامة فيما يستخدمونه من مفردات وفي طريق تنظيمهم لخبراتهم وفي درجة حساسيتهم عند استجابتهم لها.

ويبدو أن استخدام الصيغ اللغوية المختلفة يرتبط بالطبقة الاجتماعية وقد وصف برنشتاين هذه الصيغ بأنها عبارة عن «شفرة محدودة» (ووصفها أيضاً في وقت ما بأنها لغة عامة) «شفرة مفصلة» أي (لغة رسمية) والشفرة المحدودة تستخدمها الطبقة العاملة والطبقة المتوسطة. أما الشفرة المفصلة فيغلب أن يقتصر استخدامها على الطبقة المتوسطة.

ويحصر برنشتاين في بحث له قائمة مبدئية بعشرة فروق أساسية بين شفرات اللغة. ولإعطاء أمثلة لبعض هذه الفروق تذكر: أن مستخدمي الشفرة المحدودة يستخدمون جملاً قصيرة بسيطة نحوياً، وجملاً غير موضحة النهاية ذات تركيب بنائي فقير. كما يلاحظ تكرار استخدام

أدوات الربط مثل: وهكذا، إذن، و... الخ. كذلك يكثر استخدام الأوامر القصيرة والأسئلة وقلما تستخدم الضمائر غير الشخصية أو التي لا تشير إلى شخص معين (مثل ذكر أحد الأشخاص) أو المبني للمجهول.

كذلك يكثر استخدام مصطلحات التعاطف الدائرية، ومنها مثل: «أنت تعرف» و«أليس كذلك؟» وفي مقابل هذا فإن مستخدمي الشفرة المفصلة لديهم تركيب نحوي وبناء لغوي دقيق ويستخدمون جملاً مركبة تتضمن حروف عطف وأدوات وصل، ويقومون باستخدامات يبدو فيها التمييز الدقيق بين الصفات والأفعال.

ومن الأمور الواضحة ما تقوم به الأسرة وخاصة الأم، في تعريض الصغار للاستخدام المحدود أو المفصل للغة. إذ يكون للمهارات اللغوية للوالدين وللأغراض التي تستخدم فيها اللغة آثار غالبة.

ويغلب أن ينشأ التفصيل في اللغة حيث توجد محادثة بين طرفين، كما هو الحال في الاستكشاف من خلال السؤال والجواب أكثر مما يحدث في حالة التخاطب من طرف واحد. مما يشتمل غالباً على تعليمات. وبالمثل فإن الفرص التي تتاح في المنزل وما يتاح فيه من أنواع التشجيع لاستخدام اللغة سواء تمثل في صورة كتب، أو صحف، أو ألعاب تشتمل على كلمات (مثل لعبة: أنا أتجسس) أو حكايات قبل النوم - كلها وسائل هامة للإتصال اللغوي.

كذلك يمكن للشفرة المحدودة أن يتوفر لها فهم ضمني من خلال تعبيرات غير كاملة من الناحية النحوية (أو من خلال التخاطب غير اللفظي) مثل التعبيرات الدائرية التعاطفية والكليشهات الواسعة الانتشار والفهم وعندما يعرف الأشخاص بعضهم البعض (كالزوج وزوجته والأخوة

والأخوات) يوجد تعارض بين التعبير اللفظي والتعبيرات غير اللفظية بحيث يتقلص أحدهما ويضيق نطاقه إذا اتسع الآخر وقد تكفي أحياناً نظرة عين لتحل محل جملة ومع هذا، يمكنك أن تلاحظ قدرة الأشخاص من الطبقة المتوسطة على استخدام كل نوع من التعبيرات وتجد معظم الأمهات (والمدرسات كذلك) سواء كن ينتمين إلى الطبقة العاملة أو المتوسطة، عند أمرهم أحداً بالجلوس يقلن «أجلس، وبس» (لغة مفيدة) في مقابل: «هل يمكنك الجلوس وتقلل من الضوضاء إذا سمحت يا حبيبي؟».

وهناك الكثير مما يستطيع المعلم أن يفعله فيما يتصل بتوسع نطاق لغة الأطفال. فأحداث التنظيمات وتهيئة الظروف مما يشجع الأطفال على استخدام اللغة ومما يمهد السبيل لاستخدام رموز اللغة الأكثر تفصيلاً كل هذا من الأمور الضرورية من نشاط المدرس في الفصل. ويعتقد برنشتاين أن استخدام الشفرة أو الطريقة المفصلة في التعبير اللغوي، تؤدي إلى إمكانات أكبر في البناءات التصورية المركبة، أكثر مما تؤدي إليه الشفرة المحدودة ويتعلم الطفل تطبيق اللغة في سياقات مختلفة عن طريق التمرين على مهارات اللغة في كل من الفصل وخبرات الحياة الواقعية ومع أن للتدريبات أهميتها إلا أنها تمثل غالباً نوعاً من التجريدات الجاهزة، ويحتاج الأطفال بدلاً من هذا أن يقوموا بتجريب مفاهيم قابلة للتطبيق، مع مراعاة استخدام الخبرة اللفظية الممتدة في سياق معين، حيثما كان هذا ممكناً.

ولا تنشأ كل عيوب اللغة من مساوىء بيئية. إذ قد تترتب على ظروف فسيولوجية. والتهتهة إحدى هذه الحالات غالباً. إذ يغلب أن تترتب على ضعف في تآزر حركات التنفس والتلفظ بالكلمات ومع أنه لم يتم اكتشاف سببها الرئيسي إلا أنها قد تبدأ كنوع من العيب الذي يتزايد

جسامته مع عدم العناية بتناوله مما يترتب عليه نوع من التوتر الإنفعالي ويؤدي تدخل الكبار (بالتلقين المستمر) أو التهكم من الطفل الذي يتهته إلى تفاقم الشكوى. وقد تكون حالة عيب بسيط في النطق يزداد بدخوله دائرة التوتر والحساسية التي قد تتزايد أكثر من المعدل العادي.

وقد توجد عيوب جسمية أخرى في أعضاء الصوت أو اللسان أو الحنك (أي باطن أعلى الفم من الداخل) وكلها تنشأ عن تلف في أحد الأعضاء أو في المخ أو في حاسة السمع والتي تحدث لمناطق الكلام في المخ مما يترتب عليه ظهور عرض «حبسة» وهنا ينبغي أن تنبه لاكتشاف الأشخاص الذين يعانون من تأخر في ارتقاء النطق، ومع أن أسباب هذا التأخر غامضة إلا أننا نعرف أن بعض الأطفال. ممن لا يعانون من عيب جسمي أو عقلي ظاهر يكونون أبطأ كثيراً من المعتاد، ولا يتحسنون بسرعة إلا في آخر حياتهم المدرسية، ومع هذا فإنه من الحكمة أن يسعى المعلم الذي يكتشف عيباً لغوياً في تلامذته، إلى الحصول على مشورة الأخصائيين بأسرع ما يمكن وذلك لتقليل احتمالات حدوث أنواع من الشذوذ الجسمي أو العقلي.

رأي بياجيه وفيجوتسكي في وظيفة الكلام:

ذكرنا في أول هذا الفصل أننا نرى أن الكلام يخدم هدفين هما التواصل الشخصي والاجتماعي ويشار إلى هاتين الوظيفتين بمصطلحين هما الكلام المتمركز حول الذات، والكلام الاجتماعي ويتميز الكلام المتمركز حول الذات بأن الطفل يسلك ويتكلم وكأن كل وجهات النظر تنتمي إليه شخصياً، ويبدو عليه أنه لا يستطيع أن يقدر وجهة نظر الآخر، ولا أن يتصور الأشياء من موضع لآخر. وتكون المناجاة المتمركزة حول الذات دائرة

حول التعليق على موقف الطفل الحالي مما يستخدم في الغالب كنوع من أنواع تنظيم الذات وتوجيهها.

وفي سن ثلاث سنوات، تمثل التلفظات المتمركزة حول الذات نصف ما ينطقه (على حين يكون باقي كلامه اجتماعياً) وتنخفض بسرعة نسبة الكلام المتمركز حول الذات بعد تلك السن، إلى أن تصبح حوالي ربع كلام الطفل في سن السابعة.

وفيما يلي مقطع من حديث أو ثرثرة مسجلة على مسجل صوتي للطفلة «جين» وهي طفلة تبلغ من العمر عامين ونصفاً، وتسكن بجوار المؤلف، وتم تسجيل هذا الحديث عندما كانت بمفردها في حجرة نومها. يصور الحديث بعض ملامح اللغة لأحد الأطفال الصغار. كانت الطفلة تنظر إلى الخارج من نافذة ورأت كلباً لأحد الجيران يدعى «راجا» وبعد قليل من الثرثرة حول زيارة منزل راجا استمرت في المحادثة مع (دب) لعبة - أو عن بعض الظروف التي تأمل في أن تستطيع والدتها أن تسمعها «أنظري ماذا يعمل هذا الرجل؟ تستطيعين أن تري. أنظري إنه يحفر الأرض ويرفعها لأعلى. هل تستطيعين رؤيته؟ «لازم نسأل ماما» إذا كنا نقدر نروح لبين مامة راجا (يلاحظ أن والدة راجا هي صاحبة الكلب). لا أستطيع أن أفتح هذا القفل. والأفضل أن نسأل ماما هل يمكن أن نخرج حوض التجديف إلى بيت أم راجا (ويعتقد أن هذا هو الحمام الذي سيدلك فيه جسمه). وعلينا أن نحاول فتحه. «جين راحت السرير يا ماما. لا، أنا شاطرة ومبسوطة دلوقتي، ماما، أنا شاطرة ومبسوطة دلوقتي. هذا الشراب القصير، مش ينفع لي، أحسن تشوف إن كان ينفع للدب اللعبة».

ويلاحظ أن الفقرة الأولى من حديث الطفلة كانت تتسم بنوع من

الكلام الاجتماعي، حيث كانت جين تحاول أن تشجع شخصاً آخر ربما الأم، التي على الرغم من عدم وجودها إلا أن ثمة ما يرجح أنها تكون على مسمع منها. وكانت تكرر ما تقوم به. إلا أنه ظهر عندئذٍ أنها توجه حديثها نحو شيء آخر (يغلب عليه دلالات المناجاة التي يقصد منها توجيه الذات) وفي مرات كثيرة تهمهم بما ستقوله أو تفعله مثل «لازم نسأل ماما ماما... إذا كنا نغدو نروح لبيت مامة راجا». «أنا شاطرة ومبسوطة دلوقتي». «أحسن نشوف إن كان ينفع للدب اللعبة.» وهي أمثلة ثلاثة لهذه الهمهمة.

وليس من الضروري أن تكون علامة الكلام المتمركز حول الذات متمثلة في تكرار كلمة «أنا» أو بالنسبة إلى الذات (مثل: قلمي) لأن المهم هو: لمن توجه كلامها فعلاً؟ هل قصد به توجيه الذات.

أم هو محاولة للتخاطب مع الآخرين؟

وقد كان الارتقاء النسبي لكل من الكلام المتمركز حول الذات والكلام الاجتماعي وما يخدمانه هو حلقة الصلة بين كل من بياجيه وفيجوتسكي وقد تحقق لموقف فيجوتسكي نوع من القبول من معظم الباحثين، (بما فيهم باجيه) ويفترض فيجوتسكي أن كل أنواع الكلام تعد اجتماعية ضمنياً وإن كانت لا تستخدم دائماً كوسائل للتخاطب مع الآخرين.

وأحد مصادر دليل إعتقاد فيجوتسكي في أن الكلام مصدره اجتماعي. هو أننا إذا وضعنا طفلاً سوياً مع أطفال صم أو أجانب فسيختفي لديه الكلام المتمركز حول الذات، فإذا لم يفهم الأشخاص الذين يتوقع أن يكونوا مستمعين، فإن الكلام لا يصبح صريحاً. لقد كان الكلام المتمركز حول الذات شديد الأهمية لتوجيه أفعال الطفل، وكما أكد بياجيه مرة، فإن

هدف هذا مجرد مصاحبة الأفعال دون غرض آخر أي أن الطفل كان يستخدمه لوضع خطط أفعاله، يضاف إلى هذا، أن الكلام المتمركز حول الطفل يعد خطوة انتقالية من الكلام الصادر عن أصوات خارجية ذات طابع اجتماعي إلى الكلام الداخلي، ويعني تمثل الكلام داخلياً أنه تم تيسير عمليات التفكير، وأن توجيه الذات يتم دون مصاحبة كلام صريح. (ومن الصعب أو مما ليس له معنى محاولة معرفة ما الذي يتم تعلمه في البداية، التفكير أم الكلام. فعندما كانت «جين» تتكلم عن فعل معين، فإنه يحتمل أنها كانت تذكر نفسها بإحدى الأفكار).

وباختصار، فإننا نرى تغيراً في الوظيفة المنظمة للكلام من مصادر خارجية (مثل الأم)، حيث يتم خلال الكلام المتمركز حول الذات مع كل شخص يراد له أن يسمع بما في ذلك الذات، وصولاً آخر الأمر للكلام بهدف التواصل والتخاطب والكلام الممثل داخلياً بهدف تنظيم السلوك والتفكير المنطقي.

اللغة والفكر:

لا يمكن أن نتحدث عن ارتقاء اللغة دون إدخال مهارات التفكير في حسابنا وثمة عدد من الأسئلة الهامة مما شغل علماء النفس المهتمين باللسانيات منذ سنوات عديدة، ومن هذه الأسئلة: هل نحن في حاجة إلى لغة لكي نستطيع التفكير ؟ والعكس صحيح، وهل مهارات اللغة مهارات والتفكير تنمو ككيانات منفصلة، أم أنها ترتبط ببعضها منذ البداية ؟.

ولا يوجد حتى الآن بيان شامل للعلاقة بين اللغة والفكر، وكل ما لدينا هو عدد كبير من وجهات النظر والتأملات التي تقوم على أسس دلائل

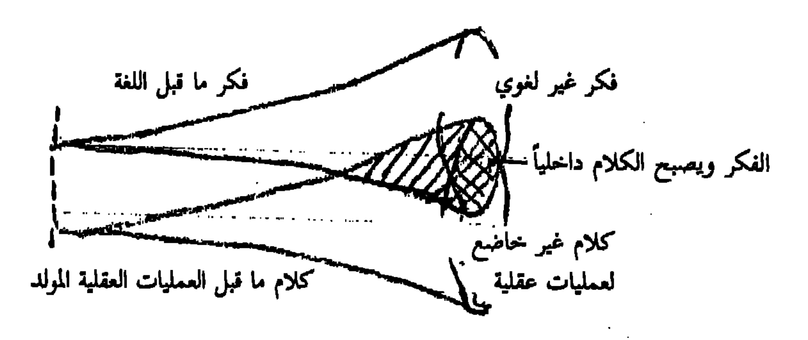
البحوث التي يصعب جداً جمعها. ووجهات النظر هذه متباينة على مدى في غاية الاتساع ورغم أن العلاقة بين اللغة والمعرفة كانت دائماً موضع خلاف فإن الباحثين يكادون يتفقون جميعاً الآن على أن هناك ارتباطاً بين كل منهما.

ولم تظهر لدى أوائل الباحثين مشكلة حول هذا الموضوع. فقد انتهى «واطسن» الأمريكي إلى أن الفكر هو اللغة وبناء على هذا فإن التفكير عبارة عن تناول الكلمات في الذهن. ونظر إلى كلمات التفكير هذه على أنها عبارة عن حديث داخلي يظهر في الحركات تحت الصوتية لأعضاء الكلام، أما التجارب المفصلة التي تهدف إلى اكتشاف هذه الحركات ـ أثناء تفكير المفحوصين في حل إحدى المشكلات فإنها لم تكن مقنعة تماماً وتؤكد النظرية المعتدلة الحالية أهمية دور الجهاز العصبي المركزي أكثر من الجهاز الحركي المحيطي مما تعد أعضاء الكلام بعض أجزائه ـ فالطفل بناء على هذه النظرية ـ يتعلم بسرعة أن يقمع الجهاز العصبي المحيطي، لهذا تتضاءل تدريجياً الأفعال الحركية المصاحبة للقراءة أو التفكير ولكنها لا تختفي تماماً، وكلما كان العمل اللفظي صعباً، ارتبط بحركات «تحت صوتية» ومرة أخرى علينا أن نذكر أن الأشخاص الصم الذي يقدرون على التفكير دون إصدار أية أصوات، يمثلون دليلاً على إمكان حدوث التفكير بدون واسطة جهاز اللغة كما نعرفه.

أصول اللغة والفكر:

هناك وجهة نظر شائعة (فيجوتسكي) تنظر إلى كل من اللغة والتفكير على أنهما صادران من جذور مختلفة، ففي البداية يوجد ما يمكن وصفه بأنه فكر ما قبل اللغة وكلام ما قبل العمليات العقلية وكل منهما يندمج في

الآخر بالتدريج كلما اقترب الطفل من مرحلة ما قبل العمليات. ومع هذا فإن اندماج كل من الفكر والكلام لا يكون تاماً. ويوضح الشكل التوضيحي التقريبي الآتي وجود بعض جوانب إستقلال كل من اللغة والفكر واستمرار هذه الإستقلالية.



هذا الشكل نموذج توضيحي لنظرية العلاقة بين الفكر واللغة (نقلاً عن فيجوتسكي)

ويوجد كثير من الدلائل يشير إلى أن فكر ما قبل اللغة يقع في مرحلة النشاط الحسي الحركي. ويستمر بعد هذه المرحلة استخدام كل من «الصور الذهنية» و«المهارات الحركية» في الأعمال العملية، وقد يؤدي التعلم عن طريق «الحفظ عن ظهر قلب» دون أي استيعاب للمعنى، إلى كلام ما قبل العمليات الفكرية. ويرجع أن الطفلة «جين» كانت تردد «شاطرة ومبسوطة» مع قليل من الفهم لما تعنيه الكلمات (أنظر الفقرة السابقة) وقد ينتج عن غرس سلاسل لفظية منتظمة في الذاكرة دون أي استدلال منطقي وراء المضمون، نوع من الكلام لا يخضع للعمليات العقلية.

وهنا نعرض سؤالاً هاماً جداً ليس لدينا عنه إجابة شافية، وهو يتصل بمدى تأثير بناء اللغة في الطريقة التي نحدد بها عالمنا. فالفروق التي توجد

بين اللغات في المصطلحات التي تتصل ببعض التعبيرات الاصطلاحية مما تمثل في كلمات أو جمل لا يمكن ترجمتها عن طريق ترجمة معاني كلماتها كلمة كلمة إلى لغة أخرى أمور يعرفها كل من يجيد لغة أخرى غير لغته الأصلية، فالمصطلح الألماني «جشطلت» ليس له ترجمة دقيقة للإنجليزية (أو غيرها) كذلك فإن الكثير من مصطلحات «بياجيه» الفرنسية ليس لها ما يقابلها عندما تترجم في لغة أخرى، ويلجأ المؤلفون مضطرين إلى الترجمة الحرفية. ولكن هل تؤثر فينا عندما نعمل في بيتنا تلك الخصائص اللغوية المميزة؟.

يؤيد وورف بقوة الإعتقاد بأن الفكر يرتبط باللغة التي يمارس خلالها، وتعرف هذه الوجهة من النظر باسم «فرض النسبية اللغوية» ويذكر أن اللغة عبارة عن القالب الذي يتم فيه تشكيل عقل الطفل ويقول أيضاً: إننا نجزىء الطبيعة وننظمها في مفاهيم ونتفق من خلال جماعتنا الكلامية على شفرة تعتمد بناء اللغة أو على حين أن الفروق بين اللغات واضحة بذاتها فإنه توجد أوجه للشبه أساسية بين اللغات، وتميل هذه الأوجه للتشابه إلى أن تحجب الفروق، وفي دراسة عن النسبية اللغوية، استخدم فيها مقارنات بين تكوين المفهوم عند القبائل الأصلية وبين كل من الثقافتين الشرقية والغربية، يستنتج كارول أن هذا الفرض لم يلق إلا نوعاً ضئيلاً جداً من التأثير وأحسن رأي يخلص به المؤلف حالياً دون توفر دليل حاسم عليه هو أن آثار بناء اللغة يكون محدوداً وموضعياً.

ارتقاء المعرفة والتصور:

وثمة معنى آخر لدراسة اللغة أثناء ارتقاء التفكير، مصدره «برونر» وهو يهتم باكتشاف وظائف اللغة في تكوين المفهوم أي يهتم بالإجابة عن

كيف، ولماذا، بالنسبة للغة والمفاهيم كما لاحظنا من قبل وقد ركز بياجيه على النمو المعرفي وبنائه - وهو يمثل منحنى «ماذا يحدث في تكوين المفهوم؟».

كيف قمنا بتثبيت أنواع الإنتظامات المتكررة لمشاهدتنا؟، بعبارة أخرى كيف نصور خبراتنا لأنفسنا؟، لقد أنشأ الإنسان خلال مراحل تطوره نظماً وأساليب يستطيع بها أفعاله بكفاءة متزايدة، فهو أولاً: ابتكر استخدام الأدوات كامتداد لوسع قدراته الحركية، فأصبح المجراف امتداداً ليد الإنسان وضع أدوات لتحل محل بنية جسمه الأقل كفاءة. بعد ذلك قام بمد وسع قدراته الحسية عن طريق استخدام نظر الإشارات وسعياً وراء توسيع نطاق خبراته الحسية إنشأ التليسكوب، والميكروسكوب، واستخدام الراديو لنقل الصوت عبر مسافات شديدة البعد وفي قمة مهارات التصوير اكتشف الإنسان نظام الرموز لكي ينقل من خلاله الخبرة بالأشياء الواقعية (أو المتخيلة) في غياب هذه الأشياء. وتتفق هذه التغيرات التطورية الثلاث مع مرور ارتقاء اللغة خلال المراحل الثلاث التالية لارتقاء التصور الحدوثي الفعلي التصويري الرمزي وهي المراحل التي صاغها بوند وتماثل إلى حد كبير ما ذهب إليه بياجيه في نظريته من مراحل.

فالتصور الذي يعتمد على الحدوث الفعلي وهو يمثل أولى مراحل الإرتقاء يجعلنا قادرين على تمثل الاستجابات الحركية المتكررة، بحيث تصبح مع الوقت معتادة، وكثير من النشاط الحركي مما يتم في حياتنا بصورة اعتيادية كفتح أحد الأبواب المألوفة، وتوجيه كرة البنج بنج والكتابة والمشي،...الخ. كل هذه لا تتطلب دائماً جهداً واعياً لتوجيه عضلات الشخص لعمل أشياء معينة، وكأن العضلات تسلك بطريقة وكأن ذاكرة الأحداث المألوفة قد طبعت عليها دون عون من الصور الذهنية. أما الأفعال

الدائرية التي يوحي بها بياجيه، فهي بدايات التصور الذي يعتمد على الحدوث الفعلي.

وعندما تمكننا الصور الذهنية من إنشاء صورة للبيئة، يصبح الاستحضار «المصور» ممكناً ونحن نضخم من الخبرة الحسية ونمزج بين هذه المدركات الحسية لإقامة صور، وهذه المحاكات المتمثلة ـ كما يسميها بياجيه ـ يرى برونر أنها تتكون من تصور مركب يشتمل على أحداث عديدة متشابهة (فاستدعاء صوت جرس يتم من مزيج من أصوات الجرس سمعت في الماضي ـ الذهنية المطابقة.

ويتم التحول من الاستحضار المصور إلى الاستحضار الرمزي في سن الرابعة، رغم أن الطفل يبدأ في استخدام الرمز حوالي سن الثانية، ويساعد الاستحضار الرمزي على استخدام أنساق اللغة التي لا تشبه الموضوعات الفعلية فالرموز تمثل أكثر مما يمثل الواقع فهي تمكننا من أن نحوله، وقد قام برونر بإثبات جيد لهذا التحول من الاستحضار المصور إلى العرض الرمزي، وكذلك قام بإثبات الموضع المركزي للغة، في إحدى تجاربه، ذلك أنه عرض على أطفال في سن الخامسة إلى الثامنة، تسع أكواب من أحجام مختلفة تتدرج في أنماطها كما في الشكل القادم.

وفي هذه التجربة طلب إلى الأطفال أن يصفوا الترتيب، مع توضيح.

شكل يمثل مصفوفة أكواب في تجربة التحول لبرونر نقلاً عن...

كيف تتشابه الأكواب أو تختلف. كانت الأكواب مبعثرة وطلب من الأطفال إعادة ترتيبها بأكبر قدر من الشبه من الترتيب الأول. ونجح الأطفال في هذا العمل وبعثرت الأكواب ثانية فيما عدا الكوب الذي عليه العلامة «أ» حيث وضع في موضع آخر هو «س» وطلب من الأطفال إعادة بناء النمط على أساس كل من «أ»، و«س» وهنا لم ينجح الأطفال الصغار على حين أنجز هذه المهمة الأطفال الذين بلغوا سن السابعة.

ويشير هذا البحث وغيره إلى نتائج هامة للمعلم فالأطفال الذين ما زالوا يعتمدون على الاستحضار المصور «تسيطر عليهم الصور التي يدركونها وهذا يتفق مع أفكار بياجيه مما يتصل بانحباس النظرة أو عدم انحباسها مما سبقت الإشارة إليه وينبغي - وفقاً لبرونر - أن نعطي الأطفال كل فرصة لوصف الأحداث بهدف تشجيع التصور الرمزي أكثر من الاستحضار المصور، وهذا يدفعنا لأن نقول: ينبغي أن نعطي الفرصة لأطفالنا لكي يتكلموا أو يكتبوا حول خبراتهم، أي يعبرون عن أنفسهم باللغة كما يقومون بأفعال تماماً وقد أثبت بحث قام به فرانك [تذكره برونر في (١٦) كما جاء في الجزء الثامن من ملحق القراءات] باستخدام تجربة بياجيه للأوعية مختلفة الأقطار حيث تم إخفاء الوعاء المستمل على الماء عن نظر الأطفال (منفصلاً عن أعلى الأوعية) - أثبت أهمية تحويل الطفل من الأسلوب البصري في القصور إلى الأسلوب الرمزي بوصفها مصاحباً هاماً للخبرة الإدراكية.

اللغة والمعنى: -

من المألوف لنا جميعاً، تلك المشاعر وردود الأفعال المتميزة عند استخدام علامات معينة. فبعض النسوة ينتفضن فزعاً استجابة لكلمة «ثعبان»

أو «عنكبوت» ويحدث عند البعض تغير يمكن ملاحظته بالبصر عند رؤية صورة طفل أو مجرد الاستماع لكلمة «طفل» ويظهر كل من الراشدين والأطفال أنواعاً من السلوك غير الملائم أو المتحيز عند سماع كلمات معينة أو عند رؤيتها ويحدث أحياناً أن نقابل طفلاً صغيراً في فصل استقبال التلاميذ الجدد في أول العام، أو أحد التلاميذ الجدد بالمدرسة الثانوية - ممن كونوا رد فعل مشوه عن المدرسة (وخاصة إذا قال الوالدان: انتظر حتى تذهب إلى المدرسة. فإنهم سوف يفرزونك أو يكشفون أمرك فيها. ولكن كيف يرتبط المعنى بالعلامات؟.

وقد لقيت نظرية «أوسجود» أكبر قدرة من الذيوع إذا قورنت بأية نظرية أخرى معاصرة، وباختصار شديد افترض أوسجود أننا بالإضافة إلى التنبيه المباشر من الراشد، نتلقى خبرات أخرى من تنبيهات تصبح عن طريق التشريط مرتبطة بموضوع التنبيه، كما تصبح جزءاً من استجابتنا للمثير ويعطي أوسجود مثالاً بالعنكبوت الذي يغطيه الشعر وله جسم يشتمل على أرجل طويلة وحركات سريعة تمثل النمط البصري الذي تتلقاه أعيننا، ويمكن في نفس الوقت النظر إليه من ناحية الوصف المخيف لعاداته أو وصف الأم وهي تقفز بعيداً فزعاً من هذا الكائن. فإذا تم تكرار هذه الأرجاع الدخيلة جنباً إلى جنب مع موضوع التنبيه فإنه ينشأ عن ذلك مركب سلوكي، وكلما وجد عدد كبير ومتنوع من التصاحب بين هذه الأرجاع الدخيلة وموضوع السلوك، فإن النمط العام للاستجابة يصبح شديد التعقيد فإذا تم نطق كلمة «عنكبوت» في إحدى هذه المناسبات فإن جانباً من النمط الكلي للاستجابة سيرتبط بالكلمة بحيث أن رؤية أو سماع كلمة «عنكبوت» تستثير هذا الجانب (أو هذا الجزء كما يطلق عليه أحياناً) من الاستجابة

الكلية وهذا النسق حيث نجد مثيراً سبق أن كان محايداً (علامة) ويتضمن استجابة معينة (أو يتوسط بين مثير أو استجابة) يعرف بإسم: العملية الوسطية التصورية وقد استخدمنا هنا المصطلح «تصويري» لأن الاستجابة الوسيطية التي نتجت عن علامة لا تمثل إلا جزءاً تصويرياً من الاستجابة الكلية التي تظهر عادة في حضور موضوع التنبيه.

ويساعد الرسم التوضيحي التالي على تلخيص هذه العملية:

موضوع تنبيه ————————— استجابة كلية

مثير محايد ——— أوجاع وسيطية ——— تنبيه ذاتي ——— استجابة وسيطية

(كلمة مثلاً) (بعض أجزاء استجابة كلية)

ونستشهد بما كتبه أوسجود إذ يقول: يستثير موضوع التنبيه نمطاً مركباً من ردود الفعل من الكائن الحي «و» عندما تظهر تنبيهات مختلفة عن مصدر التنبيه إلا أنها سبق أن ارتبطت به وأن عرضت في المرة التالية دون مساندته فإنها تميل إلى إثارة بعض أجزاء منخفضة من السلوك الكلي الذي سبق أن استثاره موضوع التنبيه.

ولا يترتب على هذا أن يعد الترابط المباشر مع موضوع التنبيه أمراً ضرورياً لظهور العمليات الوسيطية لأننا قد نرى ثعباناً حقيقياً أو زرافة ومع ذلك قد نكون استجابات متميزة نحو علامات عن هذه الحيوانات، وتكفي الصور أو الأوصاف اللفظية للحيوانات لكي تتكون إستجابة معينة وعندما تنشأ الإستجابة الوسيطية عن علامات أخرى غير الشيء الفعلي، نطلق عليها اسم «إستجابات منسبة بمعنى أنها نسبت عن طريق الترابط مع علامات أخرى أكثر منها مع الشيء الواقعي».

وقد حاول أوسجود اجتياز المسافة من النموذج النظري إلى المشكلة الواقعية العملية التي تتصل بكيف نقيس بالفعل المعنى الذي يعزي إلى المفهوم، عن طريق أسلوب «تمييز المعنى» الذي يحاول عن طريقه أن يختار من عالم المعنى الذي نشأ من الخبرة الماضية، وهو عالم الخبرة التي أحاطت بأحد المفاهيم ويتم هذا عن طريق استخدام عدد كبير من مقاييس التقدير التي تتضمن صفات ذات قطبين (جيد ـ رديء ـ سريع ـ بطيء ـ نشط ـ خمول). وهو يأمل بهذا أن يقوم بتحديد المعنى المعرفي والوجداني مما شب الشخص على الربط بينه وبين المفهوم.

وقد قسم كل مقياس إلى عدد من النقاط يعبر كل منها عن درجة إتجاه التفصيل أو عدم التفصيل كما يتمثل في صفات على كل طرف من أطراف المقياس. ويعبر وسط المقياس عن الإتجاه المحايد. ونعد هذا الميل إلى طرف أو إلى آخر، تعبيراً عن المعنى، كما هو موضح في الشكل التالي:

مفهوم

جيد. ....×. رديء

بطيء ....××. سريع

إيجابي ....×. ـ . سلبي

محايد

وكان هدف أوسجود من استخدام صفات عديدة ذات قطبين هو تعريف أبعاد المعنى وبالتالي قياس «المعنى» الذي يلصقه الفرد بالمفهوم. وفي هذا يقول أوسجود وآخرون ـ ما يأتي: «نقصد بتمييز المعنى. التحديد المتابع لأخذ المفاهيم على إحدى النقاط في فراغ متعدد الأبعاد للمعاني عن طريق اختيار أحد البدائل وعلى هذا الأساس. فالفرق بين مفهومين في المعنى ما هو إلا مجرد دالة للفروق في موقعهما على نفس البعد...».

وقد اشتملت إحدى الدراسات التي ضمنت في ملحق القراءات على بحث يصور مفهوم الذات بأسلوب أوسجود في تمييز المعنى.

ونوجز هذا المجال الحساس للعلاقة بين اللغة والفكر، بأنه من الواضح عدم وجود تقصير في النظرية على حين تسود الندرة المحيرة للمعلومات القائمة على دعائم راسخة بحيث يمكن للمعلمين استخدامها ولقد لخص هذا الموضوع، تلخيصاً جيداً في كتاب جرين.

التخاطب غير اللفظي:

إننا لنعجب لذلك الكم الكبير من المعلومات التي تنتقل بوسائل غير لفظية، ومن أشهر الأمثلة لهذا فن التمثيل عن طريق محاكاة الحركات ويستطيع الأصدقاء غالباً القيام بحوار غير لفظي عن طريق إيماءات وتعبيرات للوجه ويسهل أن نرى تعبيرات المشقة وعدم السعادة أو الفرح على بعض الوجوه دون أن ينطق صاحبها بكلمة واحدة ويستخدم الأشخاص أثناء كلامهم عادة حركات الوجه والجسم مما يصبح بمثابة دلائل على معنى الكلمات المنطوقة.

وتعقد الإشارة أكثر صور الإتصال غير اللفظي شيوعاً وهي لا تقتصر على مجرد حركات لليد وإنما تتضمن حركات لكل من الوجه والجسم فكل من قبضة اليد المطبقة بأحكام وظهور الأسنان والعبوس أو التجهم وإخراج اللسان وضرب القدمين في الأرض في نوبة الغضب وتنغيم الصوت ـ كلها إشارات تساعد في الكشف عن الحالة المزاجية للشخص وأحياناً تضيف الإيماءات التي تصاحب أو تتداخل مع التخاطب اللفظي نوعاً من التأكيد أو توضيح هدف ما قاله الشخص وقيل أن حركات اليد

تصور شيئاً ما لدى المتكلم، وقد ضم إثبات أن الإشارات أكثر مقدرة على الكشف عن المعنى من الكلام المصاحب لها، ومع أن المحادثة تتسم بوضوح شديد حيث أنها تكشف عن أفكارنا ومشاعرنا بصراحة إلا أننا مع ذلك نميل إلى أن نسترشد فيما نقوله بالأعراف الاجتماعية السائدة في ثقافتنا وفي نفس الوقت ونظراً لأن دلالة الإشارات تكون أقل وضوحاً فإننا لا نستطيع أن نخفيها بنفس المهارة التي يتم بها الإخفاء عند التلفظ وربما لاحظت أنه يحدث بعض الأحيان بنوع من الصراع بين المعنى الضمني للإيماء والتعبير الصريح للرسالة الصادرة عن نوع من التخاطب اللفظي كما في حالة شخص يكذب أن تقرأ هذا الكذب في تعبير وجهة ونبرات صوته ثم أن في حسن استخدام الإشارات والحركات التعبيرية وفي دقة ملاحظتها ما يفيد العملية التعليمية إفادة كبرى ففي التنسيق بين تنغيم الصوت وتعبيرات الوجه ما يضيف الكثير إلى ما يقال للتلميذ أثناء الدرس. كذلك الحركات الواضحة كالمشي جيئة وذهاباً أمام التلاميذ ما يوقف انتباههم مما يذكر بما يحدث عند مشاهدة لعب التنس ثم أن مشاهدة تحركات وجه التلاميذ وأبدانهم تعكس حالتهم المزاجية كما تعكس مدى فهمهم ومدى استيعابهم. وقد ذكر أرجايل بعض النقاط الهامة مما يتصل بدور الهاديات غير اللفظية في العلاقات بين الأشخاص وأشار على سبيل المثال إلى محكات أساليب السلوك الاجتماعي ونعطي مثالاً على هذا أسلوبين أحدهما يتسم بالإنتماء والود، أما الآخر فيتسم بالسيطرة ويسود كل من الأسلوبين في حجرة الفصل ومن أمثلة الأسلوب الأول. الإقتراب، لمس أجزاء من الجسم كالربت على الكتف والإتصال بالعين والحديث بنغمة ودية... الخ.

أما الأسلوب الآخر فيتمثل في الكلام بصوت مرتفع وبطريقة سريعة مع صوت يتسم بنغمة من الثقة ومقاطعة حديث الآخرين والتحكم في موضوع المحادثة وإعطاء أوامر أو استخدام أنواع من التأثير مع تجاهل محاولات الآخرين للتأثير والتزام نوع من التعبير الوجهي المتنبه غير المبتسم مع وضع منتصب للجسم ورأس مائل إلى الخلف كذلك يشيع استخدام أنواع الثواب والعقاب القائمة على إيماءات كما أن الحاجة للانتماء تجعل الثواب يصدر عن الإبتسام والموافقة وإيماءة الرأس... الخ على حين يرتبط العقاب لكل من العبوس وإبعاد إتجاه النظر والنظرة المتبرمة وعدم الموافقة ونظر الشخص لساعته بنفاد صبر.

وسوف يلاحظ الطلاب ـ بسرعة ـ عند ممارسة التدريس إرجاع الفصل على الدرس عن طريق ملاحظة وجوه الأطفال، وتفسير السكوت إما كعلامة لإعجابهم واندماجهم، أو كعلامة على أنهم لم يعثروا على ما يهديهم إلى تفهم ماذا يقول هذا الطالب الذي يدرب على التدريس.

تعليم المهارات الشفهية للغة:

يشتمل استخدام اللغة على أكثر من مجرد القدرة على إجادة القراءة. ويرجح بطبيعة الحال أن ينمي القارىء الجيد في ذاته مهارات لغوية أوسع فيما يتصل بمخاطبة الآخرين أو فهمهم، إلا أن عدداً كبيراً من المتعلمين قد أصبح على وعي بالحاجة إلى المواجهة المنظمة للاستخدام الأساس للغة لدى الأطفال مما يستحق عناية أكبر من العناية بمجرد القراءة ويتفق معظم مصممي البرامج على أهمية المساعدة في ارتقاء اللغة على أساس ثلاث مراحل على الأقل تتداخل فيما بينها، وهي:

الاستقبال أو التلقي (أي الاستماع بفهم) والترميز الداخلي (أي التفسير والاستدلال وتكوين مفهوم) والتعبير (أي التخاطب أو الإتصال والتواصل عن طريق الكلام أو الكتابة) وكما سبق أن ذكرنا في موضع آخر فإننا نحتاج لأن نتوسط بين كل من عملية التلقي وعملية الترميز الداخلي عملية فك الرموز، ويتمثل فك الرموز هذا في تحويل الإشارات الداخلة في صور يمكن تحويلها وتأويلها بدلالة الأثار السابقة في المخ، وبالمثل فإنه يعتقد أن نتاج التفكير يتحول ويتخذ رموزه في صور وأشكال تمكن الفرد من أن يخاطب رفقاءه ويتواصل معهم.

وقد يصمم البرامج الدراسة بحيث تنمي هذه المهارات الثلاث: التلقي، والترميز، والتعبير. ففي برنامج تكوين المفهوم بالنسبة للأطفال من عمر سبع إلى تسع سنوات يوجد ثلاث وحدات أطلق عليها إسم: الاستماع مع الفهم وتكوين المفهوم و«التخاطب».

وتسعى الوحدة الأولى إلى مساعدة الأطفال في الفهم الشفهي وذلك عن طريق تشجيعهم على الانتباه إلى المعلومات التي تتطلب من الطفل تحديد موضع الأشياء المسماة. أو أن يقوم بإجراء مقارنات (مثلاً: ما هو الحيوان الأكبر أو الأصغر) أو ماذا يحدث إذا...؟ أو أسئلة حول السبب: لماذا؟ أو بنود حول الوقت. أما الوحدة الثانية فتهدف إلى استخدام مصفوفات تساعد الأطفال في لغة التصنيف، وتصنيف الخصائص، ويمثل عملاً من صميم تكوين المفهوم حيث تقدم للأطفال صوراً عليهم أن يعيدوا ترتيبها حسب خصائص متشابهة تجمعها. أما الوحدة الثالثة فتتصل بالتخاطب وتهدف إلى زيادة المهارات الشفهية للأطفال على الوصف والبحث من خلال عملهم بعضهم مع البعض الآخر، فمثلاً يصف أحد

الأطفال صوراً معينة، ويحاول طفل آخر (أو مجموعة من الأطفال) رسم الصورة على أساس هذا الوصف، وتتخذ دقة الرسم كمقياس لدقة الوصف. ويشتمل هذا البرنامج أيضاً على مجموعة من لهجات جزر الهند الغربية تمثل لهجات الكربوليين (أي الأمريكيين المنحدرين من أصل أوربي).

ويتمثل الهدف النهائي لبرنامج «تكوين المفهوم - وفقاً لهذه البرامج التي تتصل بعملية الكلام مشافهة - في توجيه الإهتمام إلى الجوانب الحرجة لإتقان اللغة الشفهية وفي إظهار العملية اللغوية التي تبدأ باستعمال الأصوات وترميزها - مما يتضمن تحليل المعلومات وارتقاء المفاهيم، ويبلغ هذا الهدف أوجه في إنتاج مادة للتخاطب صريحة وذات كفاءة. ولا شك أن كلاً من عملية التدريس وعمليات البحث مما يتصل بالمشافهة وبالمهارات السيكولوجية المتصلة بتعلم اللغة ستصبح من أهم نقط التركيز والإهتمام في التعليم الابتدائي.

ملخص:

لا يحتاج القارىء إلى ما يقنعه بأن اللغة من أهم المهارات في التعلم والتخاطب الإنساني. وثمة شرطان أساسيان في اللغة هنا: أنه ينبغي أن تكون رمزية وأن تكون منظمة. وقد نوقشت الجوانب الرمزية في هذا الفصل مما يتمثل في صور الأطفال الأولية والبناءات الأولية في علاقتها بالنمو والمعنى وبعد أن عرضنا دراسات العالم «ثميلين»- المتصلة بإقامة معايير للتلفظ وتمييز صوت الكلام وتركيب الجملة وحجم المفردات لدى الأطفال من الثالثة حتى الثامنة - تلتها مقدمة مختصرة لبعض وجهات النظر لاكتساب اللغة. فنجد في أحد الأطراف الموقف السلوكي المتمثل في نظريات سكينر وهي التي ترى أن اللغة تم اكتسابها أساساً من خلال

عمليات محاكاة الأصوات المقبولة ودعمها. وفي الطرف الآخر نجد «تشومسكي» الذي لا يرفض إمكان التعلم من الأصوات الأولية والبناءات الأولية. إلا أنه لا يتقبل أن تكون الطبيعة الخلاقة للغة تصدر في أغلبيتها عن نموذج «سكينر» في التشريط. إذ نلاحظ أن لديهم درجة من الطلاقة يستطيعون خلق جمل تامة في أصالتها ويستطيعون فهمها. فاللغة الإنسانية تتسم بأنها مفتوحة الطرفين بدرجة أكثر مما لدى الأنواع الأخرى فعلى حين يستطيع النحل أن يتصل ببعضه كما يستطيع أن يغير من درجة شدة رسائله مما يعطي ظلالاً للمعنى.

(ويتناسب متغير النشاط لدى النحل مع مسافة التزويد باللقاح) على أن النحل لا يستطيع إعادة تركيب الشفرة لإعطاء رسائل تتسم بالأصالة. أما لدى الإنسان. فإن إمكانية التخاطب لديه تتمثل في عدد لا نهائي من التبادل والتراكيب الممكنة «وفي إمكان إيجاد قواعد جديدة للغة أو إمكان تكسير القواعد القائمة المعترف بها. ويحدث هذا بنوع خاص لدى الأطفال الصغار الذي يكونون في مرحلة تعلم القواعد.

ويعتمد الاكتساب الكف للغة اعتماداً كبيراً على البيئة اللغوية التي يتعرض لها الأطفال وقد أوضح «برنشتاين» بعض الفروق الواضحة في أنماط اللغة ومهاراتها مما يستمده الأفراد من خلفيات أسرية مختلفة وأطلق على هذه الأنماط إسم الشفرة المحدودة، والشفرة المفصلة (أو الرمزية المحدودة والرمزية المفصلة).

وكانت وظيفة الكلام موضوعاً أساسياً للمناقشة منذ سنوات قليلة مضت، حيث اختلف كل من بياجيه وفيجوتسكي على الأهداف التي يخدمها الكلام المبكر لدى الطفل. أما الآن فإنه من المقبول على نطاق

واسع أن كلاً من الكلام المتمركز حول الذات مما يمثل كلاماً قصد به أساساً مصلحة الشخص والكلام الاجتماعي مما قصد به مصلحة الآخرين. إنما يمثلان الوظيفتين الرئيسيتين للكلام. ويستخدم الكلام المتمركز حول الذات لتوجيه الذات ـ أي لإعطاء الشخص تعليمات لذاته. وبمجرد تمثل هذا الكلام داخلياً، يمكنه أن ينظم السلوك لأهداف شخصية أخرى اجتماعية.

وتعد الصلة بين اللغة والفكر أحد المصادر الأخرى للخلاف، ومع ذلك فمعظم اللغويين يعتقدون الآن أنهما يبدآن من مصادر مختلفة منذ المولد إلا أنهما يبدآن في التداخل والإندماج تدريجياً وبصورة جزئية في السنوات الأولى. أما أن يندمجا ليعتمد كل منهما على الآخر أو يظلا طول الحياة كتفكير غير لغوي أو كلام غير متصل بالعمليات العقلية.

ويمثل «وورف» وجهة نظر متطرفة تذهب إلى «افتراض النسبة اللغوية» وهو افتراض يرى أن تفكيرنا متجدد من خلال اللغة التي نستخدمها وإن كان مما لا يؤيد هذا الافتراض أن الإصابات العضوية لمراكز اللغة في المخ لا تؤثر بالضرورة في عملية الاستدلال، ثم أن التفكير المعقول يمكن أن يصدر عن الأطفال الذي لم ترتق مهارات اللغة لديهم بعد.

وقد تناولنا بعد ذلك دراسات «برونر» عن مكانة اللغة في تكوين المفهوم وعالجنا نظرية «أوسجود» وهي تقترح أن المعنى إنما ينسب إلى التنبيه بحسب الإحساسات التي شعرنا بها وقت تقديم المثير، وتقرر أن عملية التصور الوسيطية التي يفترضها «أوسجود» تعد مسئولة عن أنماط ردود الأفعال (سواء كانت جسمية أو لفظية) وهي التي تحدث عند إعادة تقديم التنبيه.

ووروعي في التخاطب غير اللفظي أيضاً، أنه ذو أهمية بالنسبة للمعلم وأننا لا نتخاطب مع أصدقائنا بالألفاظ فحسب وإنما بكل أفعالنا. وعرض الفصل للتطورات الحديثة لاستخدام برامج المشافهة حيث يتعلم الأطفال مهارات الاستماع للكلام والمنطوق، وصولاً إلى تعليم اللغة وتفسيرها من خلالها وإلى التخاطب والتواصل مما اختتم به الفصل.

الفصل السادس

●قوة الإرادة

يقول الناس أن فلاناً (قوي الإرادة)، وأن فلاناً الآخر (ضعيفها)، ويتحدثون عن (قوة الإرادة) و(ضعف الإرادة) حديثاً يوحي للسامع أن ثمة شيئاً قائماً بذاته إسمه (الإرادة) وأن هذه الإرادة (تقوى) و(تضعف) وأن في الناس من يملك منها مقادير أكبر من المقادير التي يملكها الآخرون. فما هي الإرادة؟ وما (قوتها) وما (ضعفها)؟ وإن كان هناك شيء إسمه الإرادة فكيف تحصل على أكبر قدر منه؟.

إن بعض الأفعال البشرية تتم بصورة آلية دون أن يتدخل الإنسان ـ في المعتاد ـ في مجراها. فهضم الطعام ودوران الدم وإفرازات الغدد وما إليها بصورة آلية ولا يتدخل الإنسان فيها إلا في أحوال طارئة وظروف استثنائية. وهذه الأفعال أقرب ما تكون إلى صفة الإنسان الحيوانية، وعملها الأساسي حفظ بقائه. وما من أحد يسمي هذه الأفعال (أفعالاً إرادية).

ولكن بعض الأفعال الأخرى ليست آلية بالمقدار نفسه، ويستطيع الإنسان أن يتحكم فيها بعض التحكم. مثل ذلك التنفس، فمع أن التنفس عملية آلية في الأصل تتم بذاتها وبدون تدخل من الإنسان، ولكنه يستطيع

أن يتدخل فيها فيسرع، أو يبطىء، ويعمقها، أو يجعلها سطحية متلاحقة وحين يسرع الإنسان في تنفسه ـ مثلاً ـ يقال أنه فعل ذلك بإرادته، وهذا الفعل إذن إرادي.

على أن نوعاً ثالثاً من الأفعال يخضع لمشيئة الإنسان تماماً، فتحريكك يدك أو عدم تحريكك إياها، عمل إرادي. وخروجك على المألوف من عاداتك ـ أياً كان نوعها ـ عمل إرادي، وامتناعك عن بعض الأمور عمل إرادي.

ولقد تعارف الناس على القول بأن الذي يدخن لمدة طويلة مثلاً ثم يمتنع عن التدخين إنسان يمتاز بقوة الإرادة ويتصف بمضاء العزم، كما أجمعوا على أن الذي يتصدى لرغباته وأهوائه فيعمل ضدها ويكبتها إنسان قوي الإرادة حديدي العزم، أما الذي يخضع لأهوائه ويطيع نزواته فإنسان ضعيف الإرادة متهافت العزم.

ولذلك كان علينا أن نحاول التعرف على الفعل الإرادي أولاً، وأن نعمل على تبين الصلة بين الرغبة والإرادة ثانياً.

كان القدامى من علماء النفس يرون أن كل فعل إرادي يتم على مراحل أربع: تصور، فمذاكرة، فتصميم، فتنفيذ. ومعنى ذلك أن الإنسان ـ في رأيهم ـ كان يبدأ بتصور العمل الذي يريد القيام به ويتخيله، أي يحاول أن يراه ذهنياً، بكل صفاته ومتطلباته ومقتضياته. ثم ينتقل إلى النظر فيه ويوازن بين ما ينجم عن القيام به أو الإمتناع عنه، ويأتي بالمؤيدات التي تدعمه، وينظر في الأسباب التي تضعفه. وبديهي أن المذاكرة معناها الفحص والتفكير والتمحيص وأن عوامل كثيرة تتدخل فيها، مثل الاهتمام والعاطفة والواجب والإعتبارات الشخصية والوطنية والأخلاقية والاجتماعية،

وغير ذلك مما قد يتصل بالأمر المراد تنفيذه. وتنتهي المذاكرة عادة بالتصميم على القيام بالعمل أو عدم القيام به. وفي رأيهم أن التصميم هو جوهر العمل الإرادي ولبه وإن كل تصميم هو انتخاب لأمر وامتناع عن آخر، وهم يرون بعد ذلك أن النتيجة المنطقية للتصميم هي التنفيذ أي تحقيق الأمر الذي تم التصميم عليه، وذلك بإيقاف الأمر المضاد وإطلاق الأمر المصمم عليه.

وواضح أن في هذا التحليل الشيء الكثير من الصحة، ولكن فيه الكثير من المنطق الذي لا ينطبق دوماً على ما يجري في الحياة العادية. فليس من المعقول وليس من الواقعية في شيء، بل وليس من الممكن أن يتصور الإنسان كل حركة من حركاته وأن يحاكمها وأن يصمم عليها لينفذها، بل الإنسان لو أراد أن يفعل ذلك لما أمكنه، ولما توافر له الوقت الكافي، ولكانت حياته جحيماً لا يطاق وسلسلة غير متقطعة من التفكير. ولكن الإنسان يضطر في حياته العادية إلى أن يلجأ إلى هذه العمليات في كثير من الأحيان، وبالنسبة إلى كثير من الظروف فالحياة تواجه الإنسان بمفارقات ومواقف يضطر إلى اتخاذ موقف منها، وإلى قول (نعم) أو (لا). ويهمنا في موقفنا هذا ـ أن نتساءل عن الدور الذي تلعبه (الإرادة) آنئذ.

ولعل مثلاً نضربه ـ من الحياة العادية ـ كفيلٌ بأن يوضح الأمور ويبين ما قد يبهم منها.

لنفترض ـ وهذا أمر كثير الحدوث في الحياة العادية ـ ولنفرض أن أحد رفاقه هبط عليه يغريه بترك الدرس ومرافقته إلى دار للسينما، حيث يشهدان شريطاً ممتعاً لممثلين محببين اليهما. ولنفرض أن الطالب حاول أن يعتذر بكثرة ما تبقى عليه من دروس للمذاكرة، وأن رفيقه حاول إغرائه بترك

المذاكرة والذهاب إلى دار السينما، فما الذي يحدث في نفس الطالب؟!
في نفس هذا الطالب رغبتان تتصارعان أولاهما رغبته في متابعة الدرس والمذاكرة، وإنهاء ما قدر ليومه من واجب، ونجاحه - نتيجة ذلك - في امتحاناته وحصوله على رضى المجتمع ممثلاً في أبويه وأهله وأصحابه وأقرانه... وثانيتهما رغبته في مشاهدة الشريط وتمتعه برؤية الممثلين المحببين وترويحه عن نفسه واستمتاعه بصحبة رفيقه...

وقد تتدخل في الأمر عوامل من مثل كرامة الطالب واعتياده النجاح دائماً والحصول على درجات رفيعة وترتيب عال، أو من مثل محبته لرفيقه أو رغبته في عدم إغضابه أو حرصه على ألا يفوته شريط من أشرطة هذا الممثل أو تلك الممثلة الخ...

بل قد تتدخل عوامل مثل يقينه بأن أباه سيحرمه التعليم إن رسب، أو أن رفيقه سيخاصمه إن امتنع، أو ما إلى ذلك من عوامل قد تكون حاسمة في الأمر.

وعلى ضوء موازنته بين العوامل المختلفة وترجيحه بعضها على بعض قد يقرّر أن يذهب أو لا يذهب، وبالتالي قد يذهب إلى دار السينما أو يبقى ليذاكر.

إن المثل الذي قدمنا مثل بسيط وموقف عادي يتعرض الإنسان لمثله مرات في اليوم الواحد أو في الأسبوع الواحد أو في الشهر الواحد وهناك مواقف أكثر من هذا خطراً، وأقدر على بعث التردد في نفس أقوى الناس (إرادة)، وأمضاهم (عزماً). بل أن ثمة مواقف يدوم ترددنا إزاءها أياماً وشهوراً وأعواماً فلا نستطيع أن نحزم أمرنا فيها على شيء، نظراً لكثرة العوامل المتعاكسة، وبسبب من تشابك الدوافع وتصارع الرغبات. فأين (الإرادة) من هذا كله؟ وما السبيل إلى الخروج من مثل هذه المآزق؟

وقبل أن نجيب عن هذه الأسئلة نحب أولاً أن نلاحظ أن الناس درجوا على وصف الطالب - في مثالنا السابق - بإرادة قوية حين يمتنع عن الذهاب إلى السينما ويصمم على متابعة المذاكرة، ولننتبه إلى أن حكمهم هذا أخلاقي أكثر منه نفسي. ثم نحب أن نلاحظ أن الطالب لم يكن ليواجه هذا الموقف الدقيق لو لم تكن لديه رغبتان واضحتان، أولاً هما البقاء في البيت والمذاكرة، وثانيتهما: الذهاب للسينما ومشاهدة الشريط. ولو أن طالباً كان غير راغب في الذهاب إلى السينما لما قامت المشكلة أصلاً ولما احتاج إلى (إرادة) - قوية أو ضعيفة -.

كما نحب أن نلاحظ أخيراً أن صديقنا الطالب حين يتردد بين الرغبتين تردداً حقيقياً طويل الأمد ينتهي به الأمر إلى عدم التمتع بالشريط إذا ذهب إلى السينما، أو عدم القدرة على المذاكرة إذا بقي في البيت ليذاكر.

ولقد آن الأوان لنتبين علاقة الرغبة بالإرادة، فما نوع هذه العلاقة؟ لقد تبين من حديثنا السابق أن النفس البشرية تقوم فيها رغبة أو رغبات، وأنه يتحتم عليها أن تقرر تنفيذ هذه الرغبات أو الإمتناع عنها، أو ترجيح رغبة أخرى. ولذلك كان من المهم أن نتساءل عن العلاقة بين الرغبة والإرادة.

قال بعض علماء النفس، ولا سيما القدامى منهم، إن الإرادة هي التي تحقق الرغبة، وإنه لقول مردود يبرهن على خطئه أن الرغبة تحمل في ذاتها القدرة على التحقيق، وإن الرغبة التي لا تعاكس مسهلة التنفيذ، بسيرة التحقيق، فأنت حين ترغب في تدخين سيجارة، ولا يكون ثمة مانع من تدخينك إياها، أولاً تقوم رغبة معاكسة في عدم تدخينها، تقول أنك في مثل هذه الأحوال تمد يدك إلى علبة سجائرك وتأخذ منها واحدة تشعلها دون حاجة إلى إرادة أو (لا إرادة).

وقال علماء آخرون أن الإرادة هي كابح الرغبة وضابطها، وأنه لولا الإرادة لفعل الإنسان كل ما يخطر في باله، ولحاول تحقيق جميع رغباته. وهذه النظرة لا تقل عن الأولى خطأ، ذلك بأن النفس البشرية حين تمتنع عن تحقيق رغباتها أو تكبح أحد أهوائها أو تضبط واحدة من عواطفها لا تفعل هذا إلا مستندة إلى رغبة أخرى.

ولقد أظهر لنا المثل الذي قدمنا عن الطالب أن نفسه كانت مسرحاً لتنازع رغبتين وأن رغبات أخرى تدخلت في النزاع فرجحت هذه أو تلك من الرغبتين.

وهذا يوصلنا إلى حقيقة بسيطة واضحة وهي أن ما يسميه الناس بالإرادة ليس إلا رغبة انتصرت على رغبة أخرى بالاستناد إلى عوامل ورغبات يعتبرها المجتمع صحيحة أو أخلاقية ولذلك فهو يدعمها.

فالإرادة إذن رغبة، إنها رغبة دخلت في نزاع مع رغبة أخرى واستعانت بأنصار من المجتمع والأخلاق والأعراف والعادات والكرامة والوطنية أو غير ذلك، في انتصارها على الرغبة الأخرى.

والواقع أنه من الخطأ أن يظن أن ثمة (قوة) أو (ملكة) أو غير ذلك تسمى (إرادة). والإرادة في حقيقتها ليست إلا رغبة نصرها المجتمع أو الأخلاق أو الكرامة الفردية أو الإعتبار الشخصي أو الوطنية أو كل ذلك معاً.

وعالم النفس حين يستعمل كلمة (الإرادة) أو (اللاإرادة) إنما يستعملها كوصفين للأفعال فيعترف - كما أظهرنا في مطلع مقالنا - بوجود أفعال (لا إرادية) وأفعال (إرادية).

ومن هنا كانت أهمية نظر الإنسان في رغباته ووضعها تحت منظار الفحص والتمحيص، الفحص الأخلاقي والتمحيص الاجتماعي، والاستعانة في ذلك كله باعتبارات الكرامة والعزة والوطنية وغير ذلك من المثل العليا.

وقد يقول قائل أن كل الذي قدمنا عن حقيقة (الإرادة) لا يغير من حقيقة أن الإنسان كثيراً ما يواجه مواقف يتردد فيها بين أمرين يتحتم عليه أن يختار أحدهما فماذا يفعل في مثل هذه الأحوال؟.

إن نصيحة (بينجامان فرانكلين)، الواردة في كتابه إلى صديقه (جوزيف بريستلي) هي خير ما نقدمه إلى القارىء في هذا الصدد، يقول (فرانكلين):

«إن صعوبة هذه الحالات تتأتى من أن المؤيدات والمضادات لا تحضر إلى النفس في نفس الوقت، أن بعضها يحضر حيناً ثم يختفي ليحل محله البعض الآخر، ومن هنا ينتج العجز عن الحكم.

وطريقي في التغلب على هذا الحال تتلخص في قسمة ورقة إلى قسمين أخصص الواحد منهما للمؤيدات والآخر للمضادات، ثم أخذ خلال أيام ثلاثة أو أربعة في النظر في الموضوع مسجلاً المؤيدات والمضادات التي تخطر في بال كلاً في موضعه من الورقة. ومتى انتهيت من ذلك، وأمكنني أن أنظر فيها كلها دفعة واحدة، حاولت أن أفرد لكل من المؤيدات والمضادات قيمة (علامة). وحين أجد اثنين منها متساويين في القيمة وموجودين في قسمي الورقة أضرب صفحاً عنهما معاً. أما إذا وجدت أن اثنين من المؤيدات يعادلان ثلاثة من المضادات فإني أحذف الخمسة مرة واحدة. وبعد أن أتقدم على هذا النحو أنظر أي الكفتين ترجح، ثم أترك الأمر يومين أو ثلاثة، فإذا لم يطرأ على ذهني جديد ينضم إلى المضادات أو

المؤيدات، ويغير القيم، عزمت على ما انتهى إليه حسابي. هذا وبالرغم من استحالة الضبط التام في وزن مثل هذه الأمور فإن النظر في كل من المؤيدات، والمضادات، كل على حدة، ثم مقارنتها بعضها ببعض وموازنتها بعضها مع بعض ووضعها جميعاً في مجال رؤية واحدة ساعدني دوماً على ضبط أحكامي وعدم التسرع فيها، والحق إني أخذت من هذه الطريقة التي أسميها الجبر الأخلاقي خير فائدة».

الفصل السابع

• الإبداع

شهد النصف الأول من قرننا العشرين الإهتمام بالذكاء وروزة وظهور روائز الذكاء الأولى وتطورها وانتشارها، أما النصف الثاني منه فقد تميز بالاهتمام بالإبداع والمبدعين.

لقد كان للاهتمام بالإبداع أسباب كثيرة، ذلك بأن الحرب العالمية الثانية استدعت ـ في جملة ما استدعت ـ بذل جهود عظيمة للإختراع والتجديد والتحسين في ميادين الحياة المختلفة، ولا سيما ما اتصل منها بالحرب، وكانت ذروة المخترعات القنبلة الذرية وما تلاها من أسلحة للدمار هائلة. ثم إن حلول السلام الذي لم يكن سلاماً بالمعنى الصحيح للكلمة، زج بالعالم في حياة الحرب الباردة التي تطلبت جهوداً كبيرة في مجال الإختراع والإبداع، ومن هنا كان الطلب المتزايد على الأدمغة المخترعة التي لم يتوفر منها قط ما تحتاجه الأمم المشتركة في الحروب الباردة والساخنة.

ثم بدأ عصر الفضاء وتصاعد السباق بين العملاقين الكبيرين: أميركا والاتحاد السوفياتي، وكانت الصواريخ، وغزو الفضاء، والأدمغة الإلكترونية وسواها. وكان من جراء ذلك الطلب المتزايد على الأدمغة المبدعة، وبالتالي

الإلحاح على علماء النفس في الكشف عن هذه الأدمغة، وتحديد معنى الإبداع ومكوناته وطوائف تكوينه، ومن ثم كانت مطالبة الأمم لمربيها ومدارسها بتهيئة أكبر عدد ممكن من المبدعين والمخترعين.

إن البحوث التي بدأت منذ منتصف هذا القرن ـ وللأسباب التي ذكرنا تشعبت وتمايزت واتبعت مسالك عدة، وطرحت الأسئلة الأساسية التي تطرح في مثل هذه الأحوال، ألا وهي: ماذا؟ كيف؟ لماذا؟ ولقد بذلت جهود ـ وما تزال ـ لحل بعض المشكلات العملية بالاستناد إلى هذه البحوث.

هذا ومن الطبيعي أن تكون في ميدان جديد لا تاريخ له ـ ذات طبيعة تلمسية لا تستند إلى فرضيات اختبارية، وبالفعل فإن بحوث الكثيرين من العلماء فيما بعد عام ١٩٥٢ كانت من هذا النوع، وقد انطلقت من منطلقات مختلفة وتناولت ميادين وجماعات متباينة.

ولقد كان من أهم الطوائف التي اتبعت في دراسة الإبداع وعوامله وعلاقته بالذكاء طريقة التحليل العاملي على يد فريق من العلماء يرأسه العالم الشهير غلفورد وذلك في جامعة كليفورنيا الجنوبية.

لقد انطلقت هذه الدراسات من التنكر للنظرية السائدة عن الذكاء وعن قابلية واحدة موحدة، كما تنكرت للإعتقاد بأن المواهب المبدعة أمور خارجة عن نطاق الذكاء، وبدأت بافتراض أن ثمة عدة قابليات ممكنة التمييز يشتمل عليها الإبداع، وافترضت كذلك أن المواهب الإبداعية ليست وقفاً على عدد قليل من الأفراد المحظوظين، وأنها ربما كانت موزعة على جميع الناس وبدرجات متفاوتة، ولذلك فأن من الممكن البحث عنها، ليس عند الموهوبين وحدهم، وإنما عند الناس جميعاً.

وقد بدأ التحليل العاملي المبدئي بفرضيات مسبقة عن التمييزات المتوقعة بين القابليات التي يجب أن تكون أساسية في الإنجاز المبدع، وقد أثبت التحليل العاملي وجود معظم القابليات التي افترضت، وذلك من خلال بحوث (غلفورد) ومعاونيه عام ١٩٥٤.

وفي بحوثه الباكرة عن الإبداع حاول غلفورد أن يعرف الإبداع تعريفاً بسيطاً فقال:

«إن الإبداع بمعناه الضيق، يشير إلى القدرات التي تكون مميزة للأشخاص المبدعين. إن القدرات الإبداعية تحدد ما إذا كان الفرد يملك القدرة على إظهار السلوك الإبداعي إلى درجة ملحوظة. ويتوقف إظهار الفرد المالك للقدرات الإبداعية نتائج إبداعية، أو عدم إظهاره مثل هذه النتائج بالفعل، يتوقف على صفاته الإثارية والطبيعية... وإن مشكلة عالم النفس هي الشخصية الإبداعية».

«إن شخصية الفرد هي النمط الفرد لملامحه» ويتجلى الإبداع من خلال السلوك، ويشمل السلوك الإبداعي ـ فيما يشمل ـ الإختراع والتصميم والاستنباط والتأليف والتخطيط ـ الأشخاص الذي يظهرون مثل هذه الأنواع من السلوك وإلى درجة واضحة هم الذين يوصفون بالمبدعين.

ولقد تساءل الناس: لماذا كان الإبداع دوماً أمراً نادراً؟ ولقد قدر العلماء أن نسبة المبدعين من الناس ومنذ فجر التاريخ لا تتجاوز اثنين في المليون. كما تساءل الناس: لماذا ينشأ الكثيرون من العباقرة من بيوت متواضعة ولماذا كان الترابط بين العبقرية والتربية والتعليم منحطاً في كثير من الأحيان، ولماذا لم يزد عدد العباقرة في عصرنا الحاضر زيادة تتناسب مع زيادة التربية كما وكيفاً؟ إن هذه الأسئلة وسواها أسئلة جادة تستحق التفكير والبحث. ويبدو لنا أن مشكلتنا الحاضرة مع الإبداع مشكلة ذات وجهين:

أولهما: عن كيفية اكتشاف القدرات الإبداعية الواحدة عند أطفالنا وشبابنا.

وثانيهما: عن كيفية تنمية شخصياتهم المبدعة؟ على أنه لا فائدة من محاولة الإجابة على هذين السؤالين إذا لم نعرف ماهية الإبداع. لننتقل بعد ذلك إلى البحث عنه عند أولادنا وشبابنا، لنعمل على تنمية شخصياتهم المبدعة.

افترض «غلفورد» عدداً من الفرضيات عن طبيعة التفكير الإبداعي، وكان في ذهنه نماذج من المبدعين من مثل العالم والتكنولوجي (بما في ذلك المخترع) فقد كان الفلاسفة فيما مضى يحسبون أن الإبداع واحداً في كل الميادين، ولكن (غلفورد) لا يقبل هذه النظرة وهو يعتقد أن ثمة فروقاً في أنواع الإبداع في مختلف الميادين، وذلك بالرغم من اعتقاده بأن ثمة عوامل مشتركة بين كل المبدعين وأنماط قدراتهم.

ويرى (غلفورد) أن القدرات الألية التي يمكن أن تساهم في الجهود الإبداعية للعلماء والتكنولوجيين والمخترعين هي عوامل المحكمة، ولكنه يخص بالذكر من هذه العوامل ما يلي:

١ـ الإحساس بالمشكلات: ولا يهتم (غلفورد) بكيفية حدوث فرق في هذا الصدد بين الأفراد، كما أنه لا يهتم بما إذا كان هذا المتحول قدرة أو واحداً من ملامح الطبع، وإنما يهتم بالحقيقة البسيطة وهي أن شخصاً ما يلمح مشكلة أو مشكلات في وضع ما، في حين أن شخصاً آخر لا يرى مثل هذه المشكلة أو المشكلات. وهكذا فإن عالمين ينظران في تقرير عن بحث، ويكون في هذا التقرير نتائج مقبولة بصورة عامة، ولكن يكون هناك إنحراف في النتائج. إن واحداً من العاملين يعزو الإنحراف إلى خطا تجريبي،

في حين أن الآخر لا يرتاح إلى الإنحراف ويستثير الإنحراف فضوله ويطالبه بتفسير له يكون من جراء ذلك بحث جديد يؤدي إلى مكتشفات قيمة.

إن قسماً كبيراً من نجاح العالم، يتوقف قدرته على طرح الأسئلة، وبالطبع تقصد طرح الأسئلة الصحيحة والمناسبة.

٢ـ الطلاقة: في الموهبة الإبداعية عامل، أو عوامل طلاقة، ولا يعني هذا أن جميع المبدعين يجب أن يعملوا تحت ضغط الوقت، ويجب أن ينتجوا بسرعة أو لا ينتجوا أبداً. ولكن معناه أن الشخص القادر على إنتاج عدد كبير من الأفكار في وحدة زمنية ما فإنه ـ إذا تساوت الإعتبارات الأخرى ـ يكون صاحب حظ أكبر في إبداع أفكار ذات معنى. ويوجه (غلفورد) ومعاونوه اهتماماً شديداً ودقيقاً للعوامل المختلفة المكونة للطلاقة، وقد وجدوا أنه في الإختبارات الكلامية وحدها توجد ثلاثة عوامل متميزة للطلاقة وهي: الطلاقة الفكرية والطلاقة الترابطية والطلاقة التعبيرية.

٣ـ المرونة: إن مرونة نفس الفرد أو سهولة تغييره ـ لتهيئه النفسي ـ عامل هام من عوامل الإبداع، فالإنسان الذي يقف عند فكرة أو يتصلب بالنسبة لطريقة من الطرق أقل قدرة على الإبداع من إنسان مرن التفكير قادر على التغيير حين يكون لازماً. ويميز (غلفورد) أنواعاً من المرونة مثل: المرونة العفوية والمرونة التكيفية وسواهما.

٤ـ التجديد ـ يملك الأنسان المبدع أفكاراً جديدة متجددة. ودرجة التجديد التي يكون الإنسان قادراً عليها أو التي يظهرها في المعتاد هي في الإبداع. ويمكن اختبار هذه القدرة بتكرار ما هو غير شائع ولكنه مقبول من الاستجابات.

٥- التوسع: في أثناء بحث غلفورد ومعاونيه عن القدرات التي يشتمل عليها التخطيط وجدوا نوعاً آخر من القدرة سموها بالقدرة على التوسع، وهكذا، ففي واحد من الإختبارات أعطي الممتحن مخططاً بسيطاً لموضوع ما وطولب بتوسيعه ورسم خطواته التي تؤدي إلى كونه عملياً. وبطبيعة الحال فإن الدرجة التي كان يحصل عليها الممتحن كانت تتناسب مع مقدار التفصيلات التي كان يعطيها.

وقد قبل (غلفورد) ومعاونوه أن قدرات الطلاقة والمرونة (بما فيها الأصالة) والتوسيع متشابهة.

٦- القدرتان التركيبية والتحليلية: يتطلب الكثير من أنواع التفكير المبدع تنظيم الأفكار في أنماط أوسع وأشمل، ولهذا قال غلفورد بوجود قدرة تركيبية تقابلها قدرة تحليلة. إن البناءات الرمزية يجب أن تحلل قبل تركيب بناءات جديدة.

٧- إعادة التنظيم: استوحى (غلفورد) علم النفس الشكلي حين قال بوجود عامل لإعادة التنظيم (أو إعادة التعريف) للأفكار. إن الكثير من الإختراعات كان تحويلاً لشيء موجود سابقاً إل تصميم جديد أو وظيفة جديدة أو استعمال جديد. ولعل هذه الفاعلية تشتمل على مزيج من المرونة والتحليل والتركيب، وتسمى أحياناً بالتحويل أو التحوير.

٨- التعقيد: ثمة إمكانية لوجود قدرة ذات علاقة بدرجة التعقيد للبناء المفهومي الذي يستطيعه الفرد: كم من الأفكار المترابطة يستطيع الإنسان أن يدير في ذهنه في الوقت عينه؟ كثيراً ما يحتاج العالم أو المخترع إلى أن يحتفظ في ذهنه بعدد من المتحولات والشروط والعلاقات حين يفكر في مشكلة ما. وقد يكون لهذه القدرة علاقة بالعامل التركيبي ولكنهما متمايزان.

٩ـ التقويم: العمل الإبداعي الذي يريد أن يكون واقعياً أو مقبولاً يجب أن يتم تحت درجة من الضبط التقويمي، ولا شك في أن الضبط والمنع مضرة بالإبداع، ولكن اختيار الأفكار الصالحة للبقاء يحتاج إلى شيء من التقويم، ولا شك أيضاً في أن التقويم على أنواع، وأنه يختلف من ميدان إلى آخر.

وباختصار فإن (غلفورد) يعتقد أن القدرات الأكثر أهمية في التفكير المبدع تقع في زمرتين: زمرة القدرات ذات النتائج المفرقة وزمرة القدرات التحويلية ويسميها أحياناً القدرات ذات النتائج المجمعة.

أما القدرات ذات النتائج المفرقة فتعمل على توليد الأفكار كما هو الحال في حل مشكلة معينة حيث يكون التنوع هاماً. ويضع غلفورد ضمن هذه الزمرة قدرات، مثل الطلاقة والمرونة والتوسع. أما في زمرة القدرات التحويلية فيضع إعادة التحويل أو التحوير وغيرها.

ويميل غلفورد إلى اعتبار التقويم زمرة خاصة ثالثة.

إن ثمة مسائل كثيرة تتصل بالإبداع وتطرح أسئلة ملحة على عالم النفس المشتغل بالإبداع نتعرض فيما يلي إلى بعضها:

١ـ الكم والكيف: تطرح أسئلة عديدة عن علاقة الكم بالكيف في مسألة النتاج المبدع، وأن ثمة فرضية تقول: «الكمية تولد الكيفية» وهي فرضية تستحق المناقشة والبحث. إنها تقول إذا كان شخص ينتج عدداً أكبر من الأفكار فإنه لا بد منتج عدداً أكبر من الأفكار الجيدة وذلك في وحدة زمنية محددة. ولكن هناك فرضية أخرى تقول بأنه إذا صرف الإنسان وقته في إعطاء عدد كبير من الأفكار فإن الأفكار الجيدة بينها ستكون قليلة.

على أن ثمة وجهاً آخر لهذه المناقشة، فالإنسان حين يكون مهيأ لإعطاء أجوبة فإنه يلجأ إلى المحاكمة والتقويم حين يمضي في إعطاء الأجوبة. ومن المعتقد أن الموقف النقدي التقويمي هذا يمنع تدفق الأفكار سواء في ذلك الجيد منها والروتيني. ولكن من جهة أخرى فإن من المعتقد أن اللجوء إلى التقويم أثناء المضي في عملية التفكير ذو تأثير إنتقائي مما يمنع صدور الاستجابات الرديئة ويسمح بانطلاق الاستجابات الجيدة.

ويرى هايمان أن الكم قد يولد الكيف في بعض أنواع المشكلات دون بعضها الآخر، كما يرى أن الموقف النقدي العام يمكن نقله والإفادة منه في حل المشكلات. أما غلفورد فيرى أن من الصحيح القول بأن نوع الموقف التقويمي الذي يتخذه المفكر على صلة كبرى بكمية الاستجابات التي ينتجها ونوعيتها، وإن اللجوء إلى التقويم والنقد مفيدان إذا كان المفكر قد تبنى الصيغة الجيدة للتفكير.

٢ـ التفكير الجماعي والتفكير الفردي: كثيرون من المفكرين في الأمور التربوية يقولون أنه في ظروف التربية الجماعية الجارية اليوم لا يستطيع المربي أن يفعل الكثير من أجل كشف المبدعين وتربيتهم، ذلك بأن الطفل اليوم يدفع إلى الإنسجام مع رفاقه، والسير في ركابهم، والتمشي مع مقاييس وضعت للتلميذ المتوسط، وفي هذا ما فيه من قتل للمواهب والقدرات الإبداعية، وتثبيط لهمة المبدع الذي يتصف بالفردية والتميز. أضف إلى ذلك أن إلحاح المعلمين على الحفظ والتسميع والتكرار يقتل المواهب ويخمد الإبداع.

على أن المسألة التي نعني بها هنا تذهب إلى أبعد من ذلك. إن مسألة قيمة كل من التفكير الجماعي والتفكير الفردي كانت ـ وما تزال موضع إهتمام العلماء وفي جملتهم غلفورد.

إن ثمة طريقة مشهورة إسمها أمطار الدماغ تنسب إلى أوزبورن واستعملها غيره كثيرون وهي تتلخص في جمع جماعات من الناس المهتمين بموضوع من المواضيع (جماعات صغيرة لا تتجاوز عشرة أفراد)، والسماح لكل واحد منهم وبمطلق الحرية أن يدلي بأفكاره ويشارك غيره أفكاره عن الموضوع المطروح. إن القائلين بهذه الطريقة يرون أن إحدى حسناتها تنحصر في أن الواحد من الجماعة المفكرة يستثير الآخر. وتأكيداً لهذه الفرضية يشير (أوزبورن) إلى أن قرابة ثلث الأفكار التي تنتج في (أمطار الدماغ) الجماعي هي من النوع الذي يتولد من الإحتكاك بين الأفراد، وهكذا فإن فكرة شخص تكون مستندة إلى فكرة شخص آخر. ولكن ثمة نتائج لدراسات لا تؤكد هذه الفرضية ولا تدعمها.

ولعل الحقيقة هي أنه لا الطريقة الفردية ولا الطريقة الجماعية صالحتان في كل الظروف ومن أجل جميع الأفراد. ومن الممكن أن تكون الطريقتان صالحتين إذا أحسن تطبيقهما. وفي كل الأحوال فإن جمهرة المشتغلين بالإبداع تعتقد أن الشخص المبدع بدرجة كبيرة يكون عادة مفكراً مستقلاً وإن إبداعه يكون أمراً شخصياً. وقد وجد (تورانس) أن الطفل شديد الإبداع يشتغل في معظم الأحيان لوحده.

٣ـ سياق الإبداع: يطرح سؤال عما إذا كان الشخص ذاته يكون مبدعاً وبدرجة متساوية في جميع الميادين؟.

يقول (غلفورد) جواباً عن هذا السؤال: «بالإستناد إلى نتائجنا التحليلية نستطيع القول بأن هذا الأمر ممكن الوقوع ولكننا نادراً ما نتوقع أن يكون الشخص عينه قادراً على الإبداع بصورة متساوية في العلوم والفنون والرياضيات والإدارة والتأليف الموسيقي. إن الأفراد المبدعين بدرجة عالية في

كثير من هذه الميادين المختلفة قد تكون لهم صفات ممتازة مشتركة فيما بينهم، ولكن الدراسات النفسية تدل كذلك عن أن بينهم فروقاً واضحة».

٤ـ الإدراك والذاكرة: كثيرون من الناس لا يرون الصلة بين التفكير والذاكرة، بل إن بعضهم يذهب إلى حد القول بوجود تضارب بين التفكير الجيد والذاكرة الطيبة، والعكس هو الصحيح. والحق أن الذاكرة الطيبة تساهم في التفكير الجيد مساهمة كبرى.

أما عن العلاقة بين الذكاء والإبداع فقد ثبتت للعاملين الصلة بين القدرات الإبداعية الكامنة والإنتاج الإبداعي من جهة، وحاصل الذكاء من جهة أخرى قريبة من الصفر وذلك حين يتناول حديثنا أولئك الذين يكون حاصل ذكائهم مرتفعاً. وبكلمة مختصرة نقول أنه حين يكون حاصل الذكاء قليلاً دنيئاً فإن القدرات الإبداعية تتراوح بين القلة والعلو أي أن الذكاء شرط لازم للإبداع ولكنه غير كاف.

٥ـ الإبداع والعمر: استعملت الطرائق التقليدية في دراسة الإبداع ونموه وتصعيده، فقد استعمل (تورانس) عام ١٩٦٢ اختبارات من النوع المستعمل في التحليل العاملي، ليفحص كيفية تغير القدرات الإبداعية الكامنة بوصفها وظيفة من وظائف العمر عند الأطفال والراشدين، فوجد أن النمو لا يحدث بنسبة واحدة موحدة، ووجد أن أول التغيرات ذات المعنى يحدث في الصف الرابع الابتدائي أي في سن التاسعة، وبالرغم من أن هذه الإختبارات قد أظهرت نوعاً من التضامن في أخريات سن المراهقة، فإن بعض الإختبارات الأخرى أظهره مزيداً من النحو حتى في عمر الثلاثين. وهذه النتائج تؤيد ما توصل إليه «ليهمان» من أن نوعية الإنتاج تصل قمتها بصورة عامة في مطلع الثلاثينيات. على أن من المحتمل أن يكون منحنى النمو مختلفاً من حالة إلى أخرى ومن عامل إلى آخر.

٦ـ الصفات والفروق غير الاستعدادية: اتبع العلماء طرائق عدة في تقرير صفات الطبع والإهتمامات والمواقف عند الأشخاص المبدعين. وكانت إحدى الطرق المتبعة هي الكشف عن الأشخاص الأكثر إبداعاً في الجماعات المهنية المختلفة. من مثل المهندسين والكتاب والعلماء وسواهم، ثم تغيير صفاتهم بالطرائق المتوفرة في علم النفس الحالي، فإذا كانت الجماعة المبدعة تختلف نظامياً عن مجموع السكان أو الجماعات الأخرى ذات العمر نفسه والجنس ذاته والمستوى التربوي عينه فإنه كان يستنتج أن هذه الجماعة المبدعة تتميز بالصفة المبحوث عنها.

ولكن هذه الدراسات تعتبر ذات أخطار عديدة ولا يعتمد على نتائجها إلا إذا كانت الفرق الضابطة مضبوطة تماماً. ولعل الطريقة الأنسب هي أخذ عينتين من المهنة نفسها تتألف الواحدة منهما من مبدعين إلى حد كبير، وتتألف الثانية من مبدعين إلى حد بسيط، ثم مقارنتهما بالنسبة للصفات المختلفة.

وقد تبين بأن الجماعات المهنية المبدعة في مختلف الميادين تشترك في بعض الصفات النادرة، وتختلف في بعضها الآخر. إن واحداً من الإختلافات مثلاً قد لوحظ بين طلاب العلوم المبدعين وطلاب الآداب والفنون المبدعين. إن طلاب الآداب والفنون الأكثر إبداعاً أشد ملاحظة لما يجري من مشاركتهم فيه (هامر ١٩٦١)، أما طلاب العلوم الأكثر إبداعاً فهم أكثر مشاركة في الأمور من زملائهم الأقل إبداعاً (غاروود ١٩٦١).

وثمة اتفاق على أن الطالب المبدع حقاً، وبصورة خاصة الشخص ذو الإبداع الأصيل، يكون واثقاً من نفسه. ومن هنا يقوم سؤال: أيهما أسبق الأصالة أم الإبداع؟ إنها قصة البيضة والدجاجة وأيهما أسبق؟ والواقع أن

الأصالة تسبب النجاح ومن هنا تكون الثقة بالنفس، كما أن الثقة بالنفس تدفع بصاحبها إلى معالجة مشكلات يحجم عنها الآخرون. وفي بعض الأحيان تصبح الثقة بالنفس عجباً وغروراً وحساسية ضد النقد.

والثقة بالنفس قد يصاحبها شعور بتوكيد الذات أو العناد الاجتماعي، ومهما يكن من أمر فإن الشخص المبدع يكون واثقاً من محاكماته وحسن تقديره للأمور. وكثيراً ما يوصف المبدع بأنه مفكر مستقل حر له قيمة الخاصة، وهو كثيراً ما يتجاهل النقد الموجه إليه أو يحتقره.

والشخص المبدع يتمتع في معظم الأحيان بالاكتفاء الذاتي، ويعتقد أن الأفكار أهم من الأشخاص، ولذلك فقد يكون قليل التفاهم مع الناس.

ولقد دلت البحوث على أن الشباب الذين يسجلون أرقاماً عالية في الطلاقة، كثيراً ما يميلون إلى أن يكونوا مندفعين، مرحين ومسترخين. أما أولئك الذين يسجلون أرقاماً عالية في اختبارات الأصالة فيميلون إلى أن تكون لهم اهتمامات جمالية وينغمسون في التفكير المفرق. إنهم لا يميلون إلى الدقائق ولا يخضعون للإنضباط ومع ذلك فهم لا يظهرون كراهية للسلوك المقبل اجتماعياً، ولا تتجلى عندهم علامات على العصابية، ومن الأمور التي وجدت بين طلاب المدارس الثانوية الذين حصلوا على علامات عالية في اختبارات التفكير المفرق روح مرح قوية. كما ثبت أن الرسامين والمؤلفين والموسيقيين والرياضيين المبدعين يشعرون بقدر كبير من السرور والمتعة في التعامل مع الأمور التي يتعاملون بها في اختصاصاتهم.

ويرى (ماككينون) أن الإنسان يلمح في أوصاف المبدع إشارة إلى أهم صفاته ألا وهي الشجاعة. ولسنا نعني بها الشجاعة الجسدية وإنما الشجاعة المعنوية التي يمكن اعتبارها صفة مركزية عند المبدع الذي كثيراً ما يتباعد

عن المجتمع ـ بمختلف ألوانه وأشكاله ـ بل وحتى كثيراً ما يقف ضد المجتمع. ولا شك في أن شجاعة المبدع تتبدى في أشكال عديدة وفي أنواع مختلفة من سلوكه. وهكذا فالمبدع إنسان يحقق نفسه ولا يحرص على أن يكون ما يريده الناس أن يكون ولا يهتم برأيهم فيه وانطباعهم عنه.

ويرى (ماككينون) أن الأشخاص المبدعين لا يكونون ملتزمين في ميدان إبداعهم. ولكنهم من جهة أخرى ليسوا فوضويين، إنهم مستقلون استقلالاً أصيلاً.

إن ما قدمناه عن بعض صفات المبدعين في مختلف الميادين قد يعيننا على التعرف عليهم، ولكن يجب أن نسارع إلى القول بأنه ما من صفة من هذه الصفات يمكن اعتبارها دلالة قاطعة على الإبداع. والأمر نفسه صحيح حتى عن مجموعها الذي لا يكفي ـ إذا وجد ـ عند فرد مار للدلالة على أنه مبدع.

الفهرس

المقدمة ٣

الفصل الأول

الشخصية ٧

المزاج ٩

الخلق ٩

نظريات الشخصية ١٠

الاتجاهات الساذجة ١١

نظرة علم النفس

الإنساني للشخصية ١٤

النظريات الحدسية

في الشخصية ١٧

المبادىء الأساسية

لنظرية فرويد ١٨

التعويض ٢٠

التوحد ٢٠

النكوص ٢١

الإعلاء ٢١

الإسقاط ٢١

التبريد ٢٢

الكبت ٢٢

النظريات الاستدلالية

للشخصية ٢٣

نظرية أيزنك ٢٤

العصابية ـ الاتزان ٢٥

الانبساط ـ الانطواء ٢٦

نظرية كاتل: ٢٨

نظرية التكوين الشخصي

عند كيلي ٣٠

الشخصية والتحصيل

الدراسي ٣٣

التفاعل بين

التلميذ والمدرس ٣٦

قياس الشخصية ٣٧

١ ـ النظرية التنميطية
لشيلدون عن الشخصية
والبنية الجسمية ٣٨
٢ ـ التجارب الفيزيقية
والشخصية ٣٩
٣ ـ المقاييس المتدرجة
لتقدير الذات ٤٠
٤ ـ مقاييس الاتجاهات
والميول ٤٢
الميول الظاهرة ٤٣
الميول المختبرة ٤٤
ـ ٥ ـ الأساليب الإسقاطية ... ٤٥
ملخص ٤٧

الفصل الثاني

الشخصية الإنسانية ٥٠
ماهي الشخصية؟ ٥٠
كيف تتشكل الشخصية ... ٥٢
بناء الشخصية ٥٦
١ ـ بناء الجسم ٥٧
٢ ـ وظائف الجسم ٥٧
٣ ـ الحاجات ٥٧
٤ ـ الميول ٥٨
٥ ـ الاتجاهات ٥٨
٦ ـ الاستعدادات ٥٨
٧ ـ المزاج ٥٨
بعض أبعاد الشخصية ٥٩
١ ـ الانطواء ـ الانبساط ... ٥٩
٢ ـ العصابية ـ الاتزان
الوجداني ٠٦
٣ ـ الذهانية ـ الواقعية ٦٠
٤ ـ التطرف ـ الاعتدال ... ٦١
أولاً: اختبارات
الشخصية المفصلة ٦٢
ثانياً: اختبارات
الشخصية الإسقاطية ٦٣
اختبار رورشاخ لبقع الحبر ٦٤
اختبار تفهم
الموضوع (TAT) ٦٤
كيف نقيس الشخصية ... ٦٨
تنظيم الشخصية ٧٢

أنماط الشخصية الأساسية . ٧٤
سمات الشخصية ٧٧
١ - مصدر التحكم
في التدعيم ٧٧
٢ - التصلب ٧٩

الفصل الثالث

بناء الشخصية السليمة ... ٨٥
١ - تعريفات الشخصية .. ٨٥
٢ - مراحل تكوين الشخصية ٨٧
٣ - أنواع الشخصية
سماتها، وقياسها ٨٩

الفصل الرابع

الفروق الفردية ٩٥
١ - معناها وتاريخها ٩٥
٢ - طبيعة الفروق
الفردية وتوزيعها ٩٨
٣ - العوامل المؤثرة في
الفروق الفردية ١٠٢
٤ - تطبيقاتها في ميادين
علم النفس العملية ١٠٧

الفصل الخامس

تكامل الشخصية الإنسانية ١١٠
١ - معنى التكامل
ومستوياته ١١٠
لوحة تكامل
الشخصية الإنسانية ١١١
٢ - أهمية تحاشي
عوامل الانحلال ١١٢
المشكلات الشخصية .. ١١٤
مجموعة الأقران ١١٥
توافر المعنى في العمل
المطلوب أداؤه ١١٦
المراجعة ١١٦
الطريقة الكلية والطريقة
الجزئية في التعلم ١١٧
انتقال أثر التدريب ١٢٠
الاحتفاظ ١٢٣
منحنى النسيان ١٢٣
تسلسل التعلم ١٢٥
الكف بأثر تدخل تعلم سابق

دار الكتب العلمية
بيروت ـ لبنان

العنوان : رمل الظريف، شارع البحتري، بناية ملكارت
تلفون وفاكس : ٣٦٤٣٩٨ - ٣٦٦١٢٥ - ٦٠٢١٣٣ (١ ٩٦١
صندوق بريد: ٩٤٢٤ - ١١ بيروت - لبنان